

Maria de Fátima Dias Duarte

**MOTIVAR E DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE
AUTONOMIA COMO MEIOS FACILITADORES DO
ESTUDO MUSICAL INDIVIDUAL**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

Maria de Fátima Dias Duarte

**MOTIVAR E DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE AUTONOMIA COMO MEIOS
FACILITADORES DO ESTUDO MUSICAL INDIVIDUAL**

Estudo sobre modelos motivacionais, estratégias metacognitivas
e autorregulatórias conducentes à autonomização do estudo
musical individual

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas



Porto, 2016

Maria de Fátima Dias Duarte

**MOTIVAR E DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE AUTONOMIA COMO MEIOS
FACILITADORES DO ESTUDO MUSICAL INDIVIDUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa por
Maria de Fátima Dias Duarte como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da
Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria do
Carmo Castelo-Branco Sequeira

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas



Porto, 2016

RESUMO

Com este trabalho pretende-se encontrar algumas soluções que ajudem os alunos do ensino especializado da música a desenvolver competências que promovam a sua autonomia no seu estudo individual. A desmotivação por não conseguirem ultrapassar este problema leva, por vezes, ao abandono deste tipo de ensino. Para tentar evitar esta situação, foi realizada uma reflexão sobre diversas teorias de motivação, sobre a importância em desenvolver competências metacognitivas e autorregulatórias na aprendizagem musical e sobre o relevante papel dos professores e dos encarregados de educação dos alunos que frequentam este ensino.

Foram elaborados inquéritos aos alunos que frequentam a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra no sentido de perceber, mais concretamente, como se realiza o seu estudo individual.

Após a análise dos resultados verificou-se que havia ainda muitos alunos, maioritariamente do 3º ciclo, que não realizam um estudo metódico e regular adequado à exigência deste ensino, apresentando fracos níveis de motivação, sendo necessário, por isso, implementar estratégias que minimizem esta situação.

Deste modo, como conclusão, são apontadas algumas das estratégias que poderão contribuir para que o estudo individual destes alunos seja mais motivador, eficaz, e autónomo, tentando ultrapassar os obstáculos que os impedem de prosseguir o seu percurso educativo com sucesso.

Palavras-chave: aprendizagem musical; motivação; autonomia; estudo musical individual; competência.

ABSTRACT

The purpose of this study is to find some strategies that may help the students of specialized music teaching to develop skills that can enhance their autonomy when they learn on their own. When students try to develop these skills, they often feel discouraged as a result, which in turn leads them to sometimes leave specialized music education for good. In order to avoid this, this study conducts a reflection on several motivation theories, on the importance of developing metacognitive and autoregulatory skills when learning music and on the crucial role teachers and parents/guardians play in this process.

Students of Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra were asked to complete survey questions in order to understand in detail how they studied on their own. When analyzing the survey results, it was found that there were many students - mainly the ones aged between 12 and 15 - that did not study regularly and systematically, a vital requirement that specialized music learning implies. As a result, students showed low motivation levels, and therefore we find it necessary to implement strategies that can prevent this situation. In this way, as a conclusion, we propose some strategies that may help students to study on their own in a more motivated, effective and autonomous way, as they try to overcome the obstacles in their educational process.

Keywords: music learning; motivation; autonomy; music study on your own; skill.

Dedico este trabalho ao meu pai, com uma profunda saudade!

Agradeço aos meus filhos por todo o apoio e carinho

Agradeço à minha mãe e ao meu marido pela compreensão

Agradeço à Zé pelo desafio

Agradeço ao Faria pela ajuda

Agradeço, de uma forma muito especial, à minha orientadora, Professora Doutora Maria

do Carmo Castelo-Branco Sequeira pelo incentivo, pela disponibilidade,

pela compreensão, pela paciência e por todo o apoio.

ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

Capítulo I - Aprendizagem musical e competências necessárias

1. A música como formação global do ser humano	3
2. Aprendizagem musical	3
2.1. Definição de competência.....	4
2.2. Competências musicais	4
2.2.1. Competências auditivas	6
2.2.2. Competências motoras	8
2.2.3. Competências de leitura.....	9
2.2.4. Competências expressivas	9
2.2.5. Competências performativas.....	10

Capítulo II - A motivação e o seu papel na aprendizagem

1. A motivação.....	12
1.1. A importância da motivação na aprendizagem	12
1.2. A importância da motivação na aprendizagem musical.....	13
1.3. Teorias de motivação aplicadas à aprendizagem musical.....	15
1.3.1. Teoria incremental e teoria da entidade	15
1.3.2. Teoria da autoeficácia	16
1.3.3. Teoria da atribuição causal	19
1.3.4. Teoria da expectativa e valor	22
1.3.5. Teoria de fluxo.....	24

Capítulo III - Agentes motivadores e promotores da autonomia na aprendizagem musical

1. O professor	28
2. Os pais/encarregados de educação	32
3. A escola	33
4. A música de conjunto	34

5. Metacognição.....	36
5.1. Metacognição e a aprendizagem musical	39
5.2. Como desenvolver competências metacognitivas.....	40
6. Autorregulação	41
6.1. Princípios orientadores.....	44
6.2. Características dos alunos autorregulado.....	45
6.3. A autorregulação na aprendizagem musical	46
6.4. Como desenvolver competências autorregulatórias na aula de instrumento	47

Capítulo IV - Metodologia de Investigação

1. Opção metodológica.....	51
2. Contextualização da intervenção	52
2.1. Caracterização da EACMC.....	52
2.1.1. Regimes de frequência.....	53
2.1.2 Cursos ministrados.....	53
2.1.2.1 Curso de Iniciação de Música e Dança.....	53
2.1.2.2. Curso Básico de Música e Dança	54
2.1.2.3. Curso Secundário de Música e Dança.....	54
2.1.2.4. Curso Profissional de Jazz.....	54
2.2. Departamentos Curriculares.....	54
2.3. Professor Representante e Professor Tutor	55
2.4. Comunidade Educativa	55
2.5. Caracterização do Espaço	55
3. Alunos intervenientes na Investigação	56
4. Apresentação e análise dos dados.....	56
5. Conclusão	69
6. Referências Bibliográficas.....	72
7. Anexos.....	89

INTRODUÇÃO

A realização pessoal de qualquer professor passa pela satisfação de ver os seus alunos seguirem o seu percurso educativo com sucesso, fazendo-o sentir que não passou na vida deles em vão.

É do conhecimento geral que o ensino da música exerce uma grande influência no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. No entanto, a aprendizagem musical, em particular a aprendizagem de um instrumento, exige a aquisição complexa de várias competências e a aquisição dessas competências exige muitas horas de estudo individual e muita persistência. Os alunos do ensino especializado da música manifestam, frequentemente, dificuldades em realizar o seu estudo individual, sozinhos, uma vez que a maioria dos pais não possuem conhecimentos musicais para os apoiarem. Estas dificuldades vão progredindo à medida que o programa avança e lhes vão sendo exigidas competências que não adquiriram. Todos estes fatores levam, muitas vezes, à desmotivação e ao abandono deste tipo de ensino.

A escolha do tema “Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual” surge com o intuito de ajudar a minimizar os problemas acima referidos, e com os quais a própria autora se depara no seu dia a dia profissional. Os professores desta área de ensino devem tentar reverter esta situação, razão pela qual são aqui apresentadas algumas teorias de motivação e estratégias de desenvolvimento de competências, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível do estudo individual. Apesar dos professores serem os principais agentes neste processo, é necessário, também, que os encarregados de educação, os alunos e a própria escola se responsabilizem e colaborem nesta mudança.

Assim, no primeiro capítulo, ponto um, pretendemos refletir sobre o que envolve a aprendizagem musical e apresentar, de uma forma sucinta, as principais competências musicais que é necessário adquirir.

No capítulo dois discutiremos a problemática da motivação e sua importância na aprendizagem em geral, mais concretamente, na aprendizagem musical, apresentando teorias motivacionais aplicáveis a este género de ensino.

No capítulo três, são enunciados os principais agentes motivadores responsáveis pela implementação destas teorias com referência aos conceitos de metacognição e

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual autorregulação, enquanto estratégias conducentes ao desenvolvimento de um estudo individual mais eficaz e autónomo.

O capítulo quatro é dedicado à metodologia da investigação, sendo a opção metodológica adotada (de teor quantitativo), a realização de inquéritos por questionário a alunos que frequentam a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC). Em seguida, tentaremos contextualizar a intervenção, através da caracterização da escola e referindo os graus dos alunos inquiridos nesta investigação, consoante os inquéritos (I, II e III). A apresentação dos dados obtidos será feita através de gráficos e tabelas, com a respetiva análise. Por fim, é apresentada uma conclusão onde é refletida a problemática enunciada e se apresentam estratégias a aplicar futuramente, de modo a desenvolver competências, nomeadamente a de autonomia nos alunos, concretizando, deste modo, o grau de vontade em aprender um instrumento e inferir as razões pelas quais iniciaram a frequência deste ensino.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Capítulo I - Uma breve abordagem à aprendizagem musical e às competências necessárias para que ela se realize

1. A música como formação global do ser humano

Para Edgar Willems:

“O ritmo, a melodia e a harmonia, para além de serem constituintes físicos da música são também partes integrantes da vida humana, tanto ao nível fisiológico, como mental e afetivo, sendo esta interligação responsável por tornar o ser humano mais grandioso.” (Willems, 1070, p.15).

Para Einstein “A música era uma paixão, um elo de ligação sublime com a ciência”. O cientista afirmou que:

“A música e a pesquisa em física originam-se de fontes diferentes, mas são intimamente relacionadas e ligadas por um fio comum, que é o desejo de exprimir o desconhecido. As reações divergem, mas os resultados são complementares. Se não fosse físico, acho que seria músico. Eu penso em termos de músicas. Vejo minha vida em termos de música.”

Para Cabral:

"A Música constitui um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e atividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e integração da criança; (...) e contribui também para o desenvolvimento de capacidades de atenção, de memória, de coordenação motora, de sensibilidade estética, criatividade e espírito crítico, ao mesmo tempo que proporciona aos alunos experiências que favorecem atitudes e hábitos de relação e cooperação, de responsabilidade e solidariedade." (Cabral 1988, p.17)

A música teve sempre um papel de relevo na humanidade, razão pela qual é considerada uma linguagem universal. Ela é parte integrante do ser humano, como se de um órgão vital se tratasse. Além disso, tem tido as mais diversas funções desde permitir a comunicação entre os povos, ao expressar emoções e convicções, ao dar prazer a quem a ouve e a quem a realiza, a apaziguar guerras, a contribuir para que o homem seja um ser humano mais íntegro, mais perfeito, mais completo.

2. A aprendizagem musical

Para Clarke (2002, apud Cardoso, 2007, p.11), “a aprendizagem musical tem características únicas quando comparada com outras aprendizagens”. O músico tem que aprender os fenómenos sonoros, compreendê-los e saber usá-los. “

A aprendizagem musical é considerada pelas mais diversas entidades como uma valência

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

multifatorial devido ao seu impacto no desenvolvimento das mais diversas capacidades do ser humano. No entanto, ela é exigente e complexa, pois por si só, promove e contribui para o desenvolvimento e aquisição de um conjunto alargado de competências. Para se entender esta perspetiva, será necessário entender o que se entende por competência.

2.1. Definição de competência

Para Perrenoud é:

“a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e de raciocínio.” (Perrenoud, 2002, p.19).

Para Ribeiro (2011, p.167) “A competência emerge da junção de um saber e de um determinado problema ou situação a resolver”.

A definição de competência é referenciada como a capacidade da utilização refletida, consciente e sábia de uma amálgama de saberes para dar resposta aos diversos desafios que a vida nos vai propondo e variam de indivíduo para indivíduo consoante as suas características pessoais. Este conceito só fez parte do nosso sistema educativo no final do século vinte.

Na realidade a educação musical e a aprendizagem musical são áreas transversais às diversas disciplinas do currículo dos alunos, apresentando, no entanto, características únicas em que as emoções e os sentidos se conjugam com saberes que trespasam e unem os povos.

2.2. Competências musicais

Para os alunos que frequentam o ensino especializado da música, quer sigam futuras carreiras como músicos profissionais quer sejam futuramente só bons ouvintes, as competências a desenvolver e a exigência de aprendizagem no ensino especializado da música são as mesmas.

“As competências musicais incluem, por exemplo, escutar, cantar, mover-se, criar, improvisar, ler e escrever, enquanto os conteúdos musicais se referem, por exemplo, a padrões tonais e rítmicos de diferentes níveis de dificuldade e em várias tonalidades e métricas.” (Gordon 2000, p.11).

“A competência musical consiste na combinação de conhecimentos, procedimentos e atitudes que uma pessoa mobiliza

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual para dar resposta a uma determinada situação durante a prática musical.” (Bravo, 2011, p.36). Para o psicopedagogo espanhol:

“As competências musicais estão relacionadas com a capacidade de escuta, interpretação e criação (composição e improvisação) e desenvolvem-se através de diversos blocos de conteúdos: Audição, Expressão Vocal, Expressão Instrumental, Linguagem Musical, Movimentos, Dança, Arte e Cultura.”¹ (Bravo, 2011, p.29).

“A competência musical depende de uma complexa rede de saberes inter-relacionados que utilizam a atenção, a cognição, a emoção, a intenção e a memória, isto é, a consciência, na sua totalidade.” (Parra, Harper, & Coimbra, 2012, p. 184).

São vários os benefícios que advêm do desenvolvimento de competências musicais. Estudos comprovam que a música estimula diversas capacidades mentais o que implica o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A cognição, a inteligência, o raciocínio, a criatividade, a autoestima são algumas dessas capacidades que podem influenciar a própria personalidade.

A aprendizagem de um instrumento exige a aquisição de várias competências. A este propósito, Cardoso (2007, p.11) refere que:

“Para aprender um instrumento musical é necessário adquirir uma enorme quantidade de competências, nomeadamente, competências auditivas, motoras, expressivas, performativas, de leitura e outras.”

Como tal, referencia diversos investigadores que têm estudado especificamente cada uma delas: “competências auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), motoras (Sloboda, 1985), performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), expressivas (Clarke, 1995) e McPherson e Gabrielsson (2002) que estudaram as competências de leitura.” (Cardoso, 2007, p.11).

Para a aquisição das competências acima referidas é necessário muito empenho, muitas horas de estudo e, conseqüentemente, muita motivação. A este respeito, Neves (2011, p.7) refere que é necessária muita persistência e muita motivação para o estudo de um instrumento, pois estes requisitos são um cruciais e necessários para haja aquisição de conhecimentos e de competências musicais. Estas, apesar de terem uma designação própria com características próprias, interligam-se e completam-se numa aprendizagem

¹ La competencia musical consiste en la combinación de conocimientos, procedimientos y actitudes que una persona moviliza para dar respuesta a una situación determinada durante la práctica musical (Swanwick, 1991; Sloboda, 1985). Las competencias musicales se relacionan con habilidades de escucha, interpretación y creación (composición e improvisación) y se desarrollan a través de diversos bloques de contenido: Audición, Expresión Vocal, Expresión Instrumental. Lenguaje Musical, Movimiento y Danza, y Arte y Cultura” (Bravo, 2011, p. 29)

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual musical efetiva. Far-se-á, em seguida, uma breve caracterização das diferentes competências: auditivas, motoras, de leitura, expressivas e performativas.

2.2.1. Competências auditivas

Gordon (2000, p.43) refere que “Toda a aprendizagem e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos.”

Ferrão e Rodrigues (2008, p. 58) chamam a atenção para a reação dos recém-nascidos a estímulos sonoros. Os autores referem, também, que a alegria com as exibições dos bebés e a necessidade de estabelecer um diálogo afetivo e maternal, leva a que os adultos se apoiem na “utilização espontânea (e feliz) de estruturas de comunicação com contornos musicais explícitos”, referindo como exemplos, as modificações na entoação e no timbre da voz, a ênfase dada no envolvimento melódico e rítmico das palavras, o exagero na expressão com que se realizam as perguntas e exclamações, bem como, o uso frequente “de vocalizos silábicos e a entoação de canções de embalar”. Os autores afirmam quão importante é o ambiente sonoro em que a criança se vai desenvolvendo que aliado a uma criteriosa seleção de estratégias com que ela é estimulada musicalmente inicia a criança a “estruturar elementos da linguagem musical relativos aos aspectos tímbrico, rítmico, melódico e expressivo.”

Willems (1970, p.97) afirma que:

“os maus músicos não podem ouvir o que tocam, os medíocres poderiam ouvir mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que “tocaram”; apenas os bons músicos ouvem o que “irão” tocar”.

Kühn (1998) entendeu que:

“o último objectivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir.”
(Kühn, 1998 apud Pedroso, 2004, p.8).

No seguimento das afirmações de Kühn, a mesma autora, refere que para ter uma boa capacidade auditiva é necessário que os alunos conheçam e ouçam um repertório variado e suficientemente abrangente, de modo a proporcionar-lhes experiências musicais reais, potenciando, dessa forma, a sua acuidade auditiva. Refere-se, ainda, a Radocy (1997) e Martín-Córdova (1996) ao afirmarem que o treino auditivo tem como objetivos principais o desenvolvimento da “audição interior” e o aperfeiçoamento da performance (audiação)

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

(Pedroso, 2004, p.8).

A Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música, executada por um grupo de trabalho coordenado por Paula Folhadela e publicada em maio de 2000, apresenta, pela primeira vez, um elenco de competências a adquirir ao longo deste ensino especializado, consoante o grau de ensino e as disciplinas envolvidas.

“Sem dúvida que, no que respeita à dimensão curricular propriamente dita, este parece ter sido o primeiro trabalho a procurar responder a exigências e especificidades do ensino especializado da música e talvez o único, até ao momento, em que se definiu uma significativa bateria de competências.” (Fernandes, D., Ó, J. R. & Paz, A. (2008, p. 22).

Os autores anteriores apresentam na secção Anexos, Quadro oito, a caracterização das disciplinas centrais. No que respeita à disciplina de formação musical é referido ser necessário que “o desenvolvimento de competências auditivas, performativas, criativas, de leitura e escrita deve estar intrinsecamente associado às estruturas de compreensão musical”. No Quadro três do mesmo documento, são apresentadas as competências auditivas a adquirir consoante o grau de ensino em que os alunos se encontram. Assim, para o primeiro ciclo destaca-se a identificação de melodias, ritmos e harmonias de peças de música selecionadas; para o segundo ciclo a identificação de diversos instrumentos quer visual quer auditivamente, a identificação de diferentes vozes; a identificação e uso de símbolos de notação musical; cantar e tocar com precisão crescente um repertório variado e de dificuldade crescente, ouvir pequenos exemplos musicais e fazer coincidir de modo preciso com símbolos escritos; para o terceiro ciclo, o reconhecimento, através da audição, de estruturas cada vez mais complexas de ritmo, melodia, harmonia, textura e timbre e para o secundário, aqui designado como quarto ciclo, a leitura de qualquer partitura vocal e/ou instrumental, a solo, de câmara e orquestral e a identificação de formas musicais de certa complexidade quando estas lhe são apresentadas auditivamente.

No ensino especializado da música a compreensão do som é um fator primordial. Os alunos devem não só conhecer os fenómenos sonoros, mas também, compreendê-los para os poder usar (interpretar) através da execução do seu instrumento. Por estas razões, o ouvido é o instrumento fundamental e essencial para a aquisição de competências auditivas. Conseguir distinguir diferentes alturas, durações, um ou mais sons em simultâneo (melodia/harmonia), identificar auditivamente modo maior e/ou menor,

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

reconhecer diferentes timbres são alguns exemplos que determinam a aquisição destas competências. No entanto, além de serem capazes de reconhecer auditivamente os fenômenos sonoros, os alunos devem saber interpretá-los de acordo com a sua organização no tempo, atribuindo-lhes significado, percebendo a relação entre os seus elementos e conseguir ouvi-los mentalmente.

2.2.2. Competências motoras

As competências motoras necessárias à execução de um instrumento são de um elevado grau de dificuldade e de complexidade, pois é necessário executar movimentos com elevado grau de precisão espacial, coordenação e pouco ou nenhum esforço cognitivo.

Ter uma consciência e conhecimento corporal quer a nível anatómico e ergonómico é vital para a prática instrumental, podendo tirar partido de um som mais belo e afinado, bem como evitando lesões músculo-esqueléticas em situação de estudo ou em momentos performativos. Para Paul Rolland, violinista húngaro, a consciência corporal é um elemento fundamental para formação do instrumentista. Uma adequada posição resulta numa maior liberdade de movimentos e, conseqüentemente, numa melhor qualidade sonora². Relativamente ao estudo do violino, o fisiologista Hellenbrandt, contribuiu com orientações pedagógicas e motoras tendo ajudado a desenvolver os “Action Studies” um manual com estudos de movimento, propondo, ainda, a introdução de meios audiovisuais de modo a permitir a visualização dos movimentos sugeridos, considerando que desta forma não surgiriam dúvidas na sua descodificação, resultando num ensino mais eficaz e motivador quer para o professor quer para o aluno. O professor tem aqui um papel fundamental ao orientar essa moldagem física e muscular, exemplificando e orientando para uma correta postura. Uma postura incorreta pode levar a lesões esqueléticas e/ou musculares.

No que respeita às competências motoras apresentadas por Folhadela relativamente ao segundo ciclo, considerou-se mais relevante:

“a execução de pequenas peças com configurações rítmicas, melódicas e acórdicas simples, de modo preciso e autónomo nos instrumentos disponíveis na sala de aula e no seu instrumento em particular.” (Folhadela, P. 2000,

². “*The Teaching Of Action In String Playing*”, foi um projeto desenvolvido por Rolland em Illinois, com o intuito de apoiar os professores na sua abordagem aos movimentos para uma correta execução instrumental.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

p.44, apud Fernandes D. 2008, p.83).

Na aquisição destas competências é exigível a repetição do movimento de modo a tornar-se automático, fluído. Um violinista, por exemplo, tem de aprender a memorizar sítios imaginários e movimentos com a mão esquerda no braço do violino sem qualquer traste mas com a exigência da afinação. Um percussionista, um pianista ou um cravista tem de desenvolver uma elevada perceção espacial, coordená-la com o movimento preciso dos pulsos e respeitando o andamento requerido na obra. As competências motoras associadas à execução de um instrumento exigem níveis elevados de controlo e fluência muscular, coordenação motora, velocidade, precisão espacial, respiração, coordenação da intensidade do ar, o que implica, inevitavelmente, muitas horas de estudo.

Para Vezzà (2013, p.21) o estudo de um instrumento é um estudo técnico na medida em que requer uma enorme atenção e envolvimento do aluno na prática de estudos e peças e cujo objetivo é tornar esse movimento, posteriormente, automático. Quando o movimento já se torna fluído, o nível de atenção despendido anteriormente passa a ser mais reduzido

2.2.3. Competências de leitura

A música erudita exige a aprendizagem de um novo código: a notação musical. Esta notação tem de ser descodificada simultaneamente em dois eixos, um eixo vertical e um eixo horizontal. O primeiro determina a altura do som (notas musicais) e o segundo a sua duração (figuras rítmicas). Além disso, esta leitura em simultâneo deve ser realizada de modo a permitir a audição interior do que está escrito, respeitando, ainda, o andamento/velocidade imposto pela partitura. Apesar de as competências de leitura serem exigidas muito prematuramente neste ensino, é importante referir a necessidade de a criança realizar vivências musicais melódicas e rítmicas, com reportório variado e que estas vivências lhe proporcionem algum domínio da linguagem musical. Só depois desta etapa é que faz sentido a aquisição de competências de leitura. Tal como se passa com qualquer linguagem, primeiro aprende-se a falar e só depois se aprende a escrever.

2.2.4. Competências expressivas

Relativamente a esta temática importa fazer referência aos estudos de Eric Clarke comprovando que as competências expressivas se aprendem. A revista CIPEM (1999, 1, p.67) apresenta um artigo de Clarke, onde este afirma que “(...) a expressão na

performance pode ser extremamente estável, mas só depois da experiência adquirida em várias performances, o que implica a passagem de uma série de anos.” (Clynes & Walker, 1982, apud Clarke, 1988). Entre as competências expressivas mais comuns e mais importantes está o fazer ouvir a estrutura tonal, a sua condução harmónica e a sua estrutura temática; saber respirar e frasear respeitando o carácter da obra, saber adequar o tempo ao andamento da mesma e saber adequar-lhe o timbre de modo que o seu compositor e a época em que foi composto sejam respeitados na sua essência e sejam reconhecidos como tal. Adquirir competências expressivas exige, também, saber adequar e respeitar sinais de dinâmica e de agógica, de modo a que a peça ao ser tocada consiga permitir aos ouvintes a identificação da época da História da Música em que a obra foi escrita. É essencial conseguir transmitir o estilo próprio de cada época e as características inerentes a cada compositor.

2.2.5. Competências performativas

O desenvolvimento destas competências está diretamente ligado à exposição a que os alunos estão sujeitos durante a sua participação em audições, recitais e concertos. As competências performativas exigem um grande domínio mental, pois é necessário conseguir controlar os níveis de ansiedade em “performance”, conseguir manter níveis de estimulação muscular e de concentração elevados e conseguir, ainda, ativar o estado de fluxo. As competências performativas, além das suas características próprias, encerram em si todas as outras já enunciadas (Cardoso, 2007).

Há vários autores que defendem que os momentos performativos devem ser frequentes pois são uma mais valia para o processo de aprendizagem dos alunos (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). Na realidade, nos atos performativos os alunos têm possibilidade de se comparar com os outros e de se autoavaliarem. Apesar de serem momentos de grande tensão e ansiedade, segundo O'Neill & Mc Pherson (2002, p. 42) a sua frequente ocorrência pode contribuir para minimizar estas emoções. É importante referir que os atos performativos quando aliados a realizações de sucesso são um fator de motivação muito importante, como aliás, será referido mais adiante.

Após a exposição das principais competências a adquirir na aprendizagem musical e tendo em conta a sua exigência, diversidade e necessária complementaridade, é compreensível e fundamental que os alunos se sintam permanentemente motivados e

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

empenhados no seu estudo A importância da motivação é perfeitamente justificável se atendermos às características específicas desta aprendizagem.

Constata-se que tem havido um grande interesse em realizar estudos sobre este tema, não só para tentar compreender porque é que os alunos após iniciarem os seus estudos musicais os abandonam, mas também, para tentar perceber o que é que os leva a seguir uma carreira profissional como músicos. Assim, e atendendo à problemática enunciada no início deste trabalho, segue-se um capítulo dedicado ao tema da motivação, nomeadamente, ao papel fundamental que desempenha na aprendizagem em geral e, mais concretamente, na aprendizagem musical. A esse propósito, irão ser apresentadas diversas teorias de motivação que já foram objeto de estudo e de destaque no ensino da música, revelando os benefícios que cada uma apresenta e a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Capítulo II - A motivação e o seu papel na aprendizagem musical

1. Motivação

“Cada sonho que você deixa para trás é um pedaço do seu futuro que deixa de existir.”

(Steve Jobs)

“Motivação é um conceito multifacetado que pode ser definido como energia individual e dirigida, pois trata-se da força motriz por detrás de todas as ações individuais, direcionadas por necessidades e desejos pessoais.”

(Hentschke et al, 2009, p. 86).

A motivação funciona como um estímulo que leva as pessoas a tomar determinados atitudes e comportamentos, de modo a atingir os objetivos pretendidos. Ela pode ser intrínseca e, neste caso, está dependente de uma força interior que varia de indivíduo para indivíduo ou extrínseca e neste caso condicionada pelo ambiente em que se vive.

1.1. A importância da motivação na aprendizagem

As áreas da Psicologia, Pedagogia e Ciências da Educação têm realizado estudos cada vez mais consistentes sobre a motivação, uma vez que esta se reveste como sendo um fator decisivo na predisposição para a aprendizagem. É obrigatório que a classe docente esteja informada sobre o que se vai estudando e concluindo a nível científico sobre as melhores práticas pedagógicas para que a metodologia utilizada seja eficaz nos resultados apresentados pelos seus alunos e que os mesmos sintam vontade de aprender cada vez mais.

Os alunos quando estão motivados potencializam e aperfeiçoam o seu desempenho académico. Como exemplos, o facto de serem capazes de “tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas”; e ainda:

“exprimem também afetos positivos face à aprendizagem, com entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos” (...) os alunos desmotivados são apáticos, não se esforçam, desistem facilmente, usam frequentemente as mesmas estratégias inoperantes e mostram-se irritados.” (Gonçalves, 2010, apud Cardoso 2013, p.60).

Porém, estas reações tão antagónicas entre alunos motivados e alunos desmotivados podem resultar do modo como cada um vivencia o seu percurso educativo/escolar. Relativamente a esta dicotomia, Gonçalves (2010, apud Cardoso, 2013, p.60) justifica-se

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual afirmando que a escola é composta por alunos que estão sempre predispostos a saber cada vez mais e alunos que só se esforçam para alcançar prêmios, os que só fazem o indispensável para passar de ano e os que nem sequer sabem porque é que têm de frequentar a escola.

Para Guimarães & Bzuneck (2002), as atitudes de um aluno motivado é diretamente proporcional à sua envolvimento com o processo de aprendizagem. O esforço, a persistência, e a utilização de estratégias adequadas à tarefa proposta, a vontade em desenvolver novas competências, sentindo-se orgulhoso e feliz pelos seus resultados são um contributo precioso que, muitas vezes, ultrapassa as suas expectativas fundamentadas em competências e conhecimentos anteriores.

1.2. A importância da motivação na aprendizagem musical

“Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais.” (Hentschke 2009, p.87).

O interesse, a influência familiar, as percepções de autoeficácia e de competências musicais, o gosto por tocar um instrumento são alguns dos fatores motivacionais percebidos.

As características próprias do aluno, o seu meio envolvente, os pais e o professor podem, em parte, ditar o seu sucesso ou insucesso. Austin, Renwick e Mc Pherson (2006) realizaram um estudo onde concluem que a motivação para aprender música funciona através das vertentes individuais e ambientais. O seu eu emotivo, a sua personalidade, os pais, os professores os colegas e até o próprio ambiente da sala de aula são determinantes para a sua vontade de aprender. A motivação intrínseca é, por isso, fundamental para a aprendizagem musical. A comprovar esta afirmação, os professores Susan O’Neill e Gary McPherson têm vindo a propor diversas estratégias para aumentar os níveis de motivação intrínseca dos alunos tais como:

- ensinar estratégias de estudo específicas;
- ajudar os alunos a definir os seus objetivos a curto prazo e a longo prazo;
- incentivar o sentido de competência;
- assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos com a performance;

- fornecer modelos positivos;
- oferecer variedade nas tarefas; procurar tarefas com um nível adequado de exigência;
- oferecer os alunos algum controlo no seu processo de aprendizagem (apud Fonseca, 2014, p. 36).

Constatando que a falta de motivação intrínseca pode comprometer, seriamente, qualquer aprendizagem, é necessário que os professores deste tipo de ensino, saibam implementar as estratégias acima enunciadas, adequando-as às características dos seus alunos.

“O ato de praticar ou aprender através de experiências sistemáticas é compreendido como um requisito essencial para aquisição de destrezas em diversos domínios. Na música, representa um ritual inevitável incutido na rotina diária daqueles que se envolvem com o estudo do instrumento musical. Músicos praticam para adquirir uma técnica proficiente.” (Barry; Hallam 2002; Austin; Berg, 2006, Cavalcanti, 2009, apud Teles, 2014, p.32).

A prática diária do estudo instrumental ajuda a “(...) aprender um novo repertório, desenvolver interpretação musical, memorizar uma peça e, conseqüentemente, preparar-se para a performance.” (Cavalcanti, 2009, apud Teles, 2014, p.32).

O crescente interesse pela área musical, deve-se, essencialmente:

“ao facto de a motivação estar estreitamente relacionada com aprendizagem e aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, uma vez que é necessário muita persistência e muito trabalho para conseguir o domínio técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos.” (Hallan, 2002, apud Neves, 2011, p. 24).

Os estudos sobre as razões que levam um aluno a enveredar pela aprendizagem de um instrumento, bem como, o seu envolvimento ativo nas tarefas inerentes a esta aprendizagem tem influenciado pedagogos, sociólogos, cientista a realizar estudos de pesquisa no âmbito do contexto artístico.

Neste género de aprendizagem é necessária muita persistência, muito estudo repetitivo e só uma motivação interior muito forte suporta este esforço e esta dedicação. O número infundável de horas que os alunos têm de despende para o seu estudo, obriga-os, muitas vezes, à privação de outras atividades e até de convívio familiar e social. Além disso, nem sempre as disciplinas referentes a este ensino são valorizadas de igual forma como as disciplinas do ensino geral. É necessário haver elementos motivacionais que potenciem a

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

importância deste esforço, levando-os ao prazer de aprender, de tocar, de estar em palco, de serem músicos!

Para melhor entendimento do que atrás foi referido, proceder-se-á, em seguida, à explanação de algumas teorias de motivação e que têm sido a base para diversos estudos relacionados com a aprendizagem musical.

1.3. Teorias de motivação aplicadas à aprendizagem musical

A teoria incremental e de entidade, a teoria da autoeficácia, a teoria da atribuição causal, a teoria da expectativa e valor e a teoria de fluxo vão ser as teorias motivacionais selecionadas para este trabalho, dada a sua importância nesta área. Proceder-se-á, em seguida, à apresentação de cada uma delas pela ordem acima exposta, dando especial atenção aos estudos já realizados e aplicados neste tipo de ensino.

1.3.1. Teoria incremental e teoria da entidade

Há aspetos comportamentais dos alunos, principalmente quando iniciam o seu percurso musical, como a consciência ou a perceção que têm de si próprios e das suas próprias capacidades que podem impulsionar ou condicionar a sua aprendizagem. Esta perceção que têm de si próprios e que ajudam na construção da sua personalidade está relacionada, em grande parte, com aquilo que a família mais próxima e os amigos afirmam sobre si. Estas variáveis comportamentais estão associadas a duas teorias do autoconceito de inteligência: a teoria incremental e a teoria da entidade. O autoconceito que cada aluno tem de si leva-o a adotar uma ou outra.

Para os que adotam a teoria incremental, o esforço e as horas que vão ter de dedicar a este ensino são encarados numa perspetiva positiva, evolucionista, necessária à aprendizagem e como meio de ultrapassar dificuldades. São alunos sempre dispostos a esforçar-se para aprender cada vez mais, adotando uma postura positiva e dinâmica perante as dificuldades que vão surgindo. Para estes a sua inteligência é maleável, que acreditam que se pode ir desenvolvendo através de esforço e empenhamento pessoal. Por outro lado, os alunos que adotam a teoria da entidade têm uma postura estática sobre as adversidades. Estes alunos acreditam que a sua inteligência e capacidade não se alteram, são limitadas e não controláveis. São alunos com uma baixa autoestima e para os quais as dificuldades são encaradas como sinónimo de falta de inteligência e de talento. São alunos que se

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

desinteressam e desistem muito facilmente, pois entendem que todo o esforço é em vão uma vez que acreditam que não têm aptidão e/ou inteligência suficientes.

Segundo Hallam:

“Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interação com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade.” (Hallam, 2000, apud, Cardoso, 2008, p.13).

“Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos.” (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006, apud Cardoso 2007, p.13).

Perante estas afirmações, cabe aos professores rastrear os alunos que adotam estas posturas fixas, modificar a sua auto percepção e fazê-los acreditar nas suas capacidades e na possibilidade da sua evolução. Conseguir que os alunos desenvolvam crenças positivas acerca das suas capacidades é gerar comportamentos autoconfiantes e prontos para os desafios da aprendizagem.

Uma das estratégias recomendadas é o estabelecimento de metas. No entanto, é necessário que as mesmas sejam concretizáveis de modo a gerar confiança no aluno e a fazê-lo acreditar em si.

1.3.2 Teoria da autoeficácia

Este conceito foi introduzido por Bandura em 1977. A autoeficácia é entendida como a crença que o aluno tem acerca das suas capacidades em realizar com sucesso uma determinada atividade.

“O aluno ao conseguir autoavaliar-se demonstra ter adquirido competências de autoeficácia e estas irão ter uma função que determina e influencia as escolhas, o seu esforço e a sua persistência consoante as suas dificuldades”. (O'Neill & McPherson, 2002, p. 34).

Para Bandura (1997), é através da teoria da autoeficácia que as expectativas pessoais determinam quando um comportamento terá início, quanto esforço será despendido e por quanto tempo se manterá perante os obstáculos.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

“Perante as dificuldades, as pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem os seus esforços prematuramente, enquanto que os que acreditam fortemente na sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta.” (Figueiredo, 2010, apud Cardoso, 2013, p. 81).

Conclui-se, assim, que os alunos com forte sentido de autoeficácia são empenhados e têm como principal preocupação ultrapassar dificuldades na realização de tarefas, independentemente do esforço que elas exigem. Paralelamente, os alunos desprovidos desta característica são alunos que não acreditam nas suas capacidades, acabando por desinteressar-se e desistir aos primeiros obstáculos.

“As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de autoeficácia, pois nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades.” (Bandura, 1999 apud Cavalcanti, 2009, p.100)

Quando se exige a um aluno que toque uma peça do princípio ao fim e este se engana repetidamente em determinadas passagens, é necessário que o professor lhe explique, de uma forma clara e afável, a melhor maneira de tocar essas passagens, deixando que o aluno as execute até ultrapassar os erros, contribuindo desta forma para que o seu estudo em casa seja realizado com sucesso.

“O estudo da autoeficácia na música é importante para estabelecer o quanto essas crenças são associadas com a importância do tempo que os estudantes despendem, praticando seu instrumento, bem como a escolha entre tarefas musicais fáceis ou difíceis.” (McPherson e O’Neill (2002, apud Figueiredo, 2010, p.26).

A teoria da autoeficácia pretende levar os alunos a acreditarem em si mesmos, independentemente da real consciência das suas capacidades e da interiorização do que podem realizar ou do que são capazes. A motivação dos alunos está diretamente ligada ao seu grau de envolvimento nas atividades de aprendizagem e à seleção que fazem das que julgam conseguir executar. No entanto, os alunos que acreditam em si próprios, independentemente do grau de exigência da atividade, esforçam-se ao longo de toda a sua realização, apesar das dificuldades que ela lhe vai revelando e é este esforço, este acreditar, esta persistência permitir-lhes-á obter um excelente desempenho.

Cavalcanti adianta, ainda, que a simples observação de colegas com capacidades semelhantes e que conseguem um bom desempenho performativo, pode convencer o aluno/observador de que é capaz de executar a mesma atividade, ou seja, “os colegas propiciam ao outro a crença de que, ao envolver-se em atividades similares, poderá

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual também alcançar bons resultados.” (Calvacanti, 2009, p. 100). As experiências vicárias podem servir como elementos potenciadores no desenvolvimento das crenças de autoeficácia, contagiando os colegas na execução das mesmas habilidades. Estas experiências podem desencadear um impulso volitivo de imitação o que pode levar ao alcance do resultado que foi visto e vivenciado.

Segundo Cavalcanti (2009) há outros fatores a ter em conta. A persuasão verbal é um deles e pode ajudar a desenvolver nos músicos as crenças de autoeficácia. Como exemplo refere os comentários vindos do professor, de músicos credíveis, de colegas e nos quais o aluno confia e que podem ocorrer durante uma aula ou após um momento performativo. Outra situação muito frequente são as emoções relacionadas, principalmente com as atuações em público ou em momentos de avaliação, das quais fazem parte a ansiedade, o stress ou alterações de humor. Como prevenção destas reações, são aconselhados para estes alunos momentos performativos mais frequentes e onde sejam obtidas experiências de êxito, reforçadas com *feedback* positivo.

“Apresentações frequentes, bem-sucedidas, feedback enfatizando os aspetos positivos e não somente os negativos, apresentações onde a ansiedade é gradualmente experimentada (familiares, amigos, professores, público, etc.), enfim, familiares, e professores podem criar situações onde os estudantes aprendam a manusear a sua própria ansiedade e, conseqüentemente, a fortalecer as suas crenças de autoeficácia”. (Calvacanti, 2009, p.101).

É importante referir que nem sempre as crenças de autoeficácia estão de acordo com as verdadeiras capacidades de cada um. Para a mesma autora, nem sempre o juízo que as pessoas fazem das suas capacidades está de acordo com a realidade. Como exemplo, apresenta o caso de instrumentistas competentes poderem ter dúvidas quanto à sua capacidade de realização redundando, por vezes em performances abaixo das suas verdadeiras capacidades, sendo que o inverso também se pode verificar, ou seja, elevadas crenças de autoeficácia em pessoas com baixo desempenho podem redundar num verdadeiro fracasso. Ter a verdadeira consciência das suas capacidades é um requisito a ter em conta nestas situações.

Concluindo: as crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas com a adoção de posturas incrementais ou de entidade que se complementam entre si. Ambas dizem respeito ao autoconceito que cada pessoa tem de si e ao que acredita ser capaz ou não de realizar. A persuasão verbal vinda de pessoas credíveis, a vivência de experiências vicariantes positivas, o estabelecimento de metas concretizáveis que propiciem aos alunos

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

experiências com êxito seguido de um *feedback* com reforço positivo, são algumas das estratégias a utilizar pelos professores do ensino vocacional da música. Este pode ser o caminho que leva à promoção e ao envolvimento sério dos seus alunos com a aprendizagem musical, nomeadamente com a aprendizagem de um instrumento, onde os erros e o esforço sejam entendidos como necessários para realizar a sua aprendizagem e alcançar a perfeição.

1.3.3. Teoria da atribuição causal

Esta teoria estuda a relação entre a motivação e as atribuições causais que influenciam o nosso comportamento, uma vez que as nossas emoções e as nossas crenças têm um grande impacto no nosso comportamento.

Em contexto escolar foi Weiner (1979; 1985) que iniciou a investigação tendo por base esta teoria. Segundo este autor há um conjunto de crenças diretamente ligadas à aprendizagem e ao grau de desempenho dos alunos, nomeadamente, aquilo em que os alunos acreditam (crenças) ter influenciado as suas experiências de sucesso ou insucesso escolar. Com esta teoria consegue-se perceber quais as causas que os alunos referem para justificar o seu sucesso ou insucesso escolar e de que forma essas causas têm influência na sua motivação relativamente à sua aprendizagem escolar.

Segundo Bernard Weiner (1985, apud Martini 2005, p.356) a inteligência, a sorte, o esforço e a dificuldade da tarefa são as atribuições causais mais mencionadas pelos alunos no que diz respeito ao sucesso ou insucesso escolar. Estas atribuições podem influenciar a motivação não só no que diz respeito à aprendizagem, mas também, ao próprio desempenho. O autoconceito, a autoestima e as expectativas são fatores decisivos no desempenho e estão relacionados com as atribuições causais (Beck, 2001).

No entanto, são muitas as causas possíveis para justificar o sucesso e o insucesso escolar. Weiner sugere um esquema de classificação destas a partir da identificação das semelhanças, diferenças e propriedades básicas das atribuições que caracterizam três dimensões:

- a internalidade atribuída a causas internas, como, a persistência, o esforço e a causas externas como o professor;
- a estabilidade atribuída a causas estáveis, como a família e a causas instáveis, como

a atenção; e

- a controlabilidade atribuída a causas controláveis, como o esforço e causas incontroláveis como a sorte

Segundo Martini & Del Prette (2005, p.356) a internalidade pode influenciar a afetividade, a autoestima e o autoconceito. A afetividade ligada ao ato de aprender reveste-se de uma importância fundamental no contexto da aprendizagem. Dos processos ligados à afetividade ocorrem reações fisiológicas que podem desencadear alterações nos objetivos e interesses dos alunos. A estabilidade pode influenciar as expectativas de sucesso ou de insucesso futuros. A controlabilidade pode influenciar as emoções, as expectativas, e, conseqüentemente, a motivação.

Segundo Weiner (1985), as atribuições de causalidade referentes ao sucesso e ao insucesso na aprendizagem são variáveis, uma vez que cada ser humano tem emoções e sentimentos próprios. Por isso, é sugerido que cada aluno deva ser observado, respeitando a sua individualidade. Weiner relaciona as exibições afetivas com a motivação dos alunos, com as suas expectativas (sucesso/insucesso), com a sua persistência na execução das tarefas (repetição), com a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia. Assim, um aluno ao atribuir o seu sucesso ou o seu fracasso às suas capacidades, desencadeia crenças relativas às suas competências.

Martini (2003, p.21) refere que há estudos indicando que:

”alunos com baixo desempenho escolar tendem a internalizar a culpa pelo insucesso vivido na escola e a interpretar as próprias dificuldades de aprendizagem como consequência da falta de capacidade”, uma atribuição geralmente percebida como interna, estável e incontrolável, que pode trazer sérios prejuízos ao autoconceito, à autoeficácia, às expectativas de sucesso futuro, à motivação e à persistência destes alunos na tarefa. Por outro lado, estes alunos costumam atribuir as causas de sucesso a fatores externos, como sorte ou pessoas significativas do ambiente escolar, excluindo o próprio esforço e capacidade como fatores responsáveis pelo bom desempenho. Inversamente, alunos com bom desempenho escolar tendem a atribuir e a relacionar o seu sucesso com a sua persistência e esforço. A noção que os alunos têm relativamente à sua autoestima e autoconceito tem implicações diretas na sua vontade, no seu esforço, na sua persistência em executar as tarefas, afetando, por isso, a sua motivação e as suas expectativas de futuro. Os alunos que têm uma elevada autoestima e alguma noção das suas competências tendem a atribuir os seus sucessos ao esforço, atenção e

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

empenho, e, em contrapartida, atribuem o insucesso há falta destes.

Segundo Boruchovitch e Martini (1997, apud Martini 2008, p.20) “as atribuições de esforço são, geralmente, mais construtivas para a aprendizagem”. O esforço é associado a uma causa interna e controlável. Isto pode ser um indicativo importante se os alunos relacionarem o seu fracasso com a falta de esforço e aumentarem esse esforço para futuramente terem sucesso. Tudo depende das causas que o aluno atribui. Um aluno que não acredita nas suas capacidades e pensa que estas são imutáveis não vai aumentar o seu esforço para ultrapassar um fracasso futuramente. Em situações de sucesso o esforço é algo apetecível, possibilitando que o aluno reconheça que é capaz, mas que a sua capacidade, sozinha, não basta.

A combinação de atribuições causais instável, controlável e interna, como por exemplo, a falta de trabalho e de atenção para situações de sucesso, parece ser a mais adequada uma vez que permite que se ajuste o nível de esforço à dificuldade da situação. Para situações de insucesso, as atribuições causais instáveis (quer internas quer externas), como exemplo, falta de sorte, falha por parte do professor, dificuldade da tarefa e inclusive falta de trabalho, parecem permitir ao aluno encarar bem a possibilidade de tentar de novo (Cardoso, 2013).

As atribuições causais que os alunos referem são, muitas vezes, influenciadas pelo *feedback* dado pelo professor, razão pela qual é fundamental que os professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos. É necessário elogiar quando o aluno se esforça, é necessário criticar quando se entende ser oportuno. Para tal, é importante que a relação pedagógica entre o professor e o aluno seja afetiva e cordial.

“Cognições e afetos são elementos indissociáveis do funcionamento psicológico humano e é fundamental que professores, pais e educadores tenham uma visão mais integrada do desenvolvimento humano e percebam o indivíduo do ponto de vista das relações entre seus pensamentos, sentimentos, emoções e ações.” (Martini e Del Prette 2005, p.365).

É de crucial importância conhecer as atribuições de causalidade dos alunos pois, a partir deste conhecimento é possível elaborar e implementar as estratégias que desenvolvam crenças que facilitem e promovam a sua motivação no seu estudo individual. Também, neste caso, se podem aplicar as estratégias referidas nas teorias anteriores. No entanto, há que salientar a importância da relação pedagógica entre o professor e os alunos, de modo

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

a que o diálogo seja otimizado pela confiança e pelo respeito.

1.3.4. Teoria da expectativa e valor

Esta teoria tem sido alvo de estudos e de pesquisas desde há praticamente cinquenta anos. O ponto de partida deve-se ao modelo de Atkinson (1964) onde relaciona a escolha de uma determinada atividade ou tarefa com as crenças diretamente ligadas às expectativas e ao valor dessa atividade e/ou tarefa. Apesar das pesquisas, este modelo ainda é a base das atuais teorias de expectativa e valor.

Eccles, e Wigfield têm realizado estudos sobre esta teoria adotando-a ao contexto escolar. Para estes investigadores Wigfield & Eccles (2000, p. 68), “as escolhas, a persistência e a realização do aluno podem estar ligadas às crenças referentes ao seu sucesso obtido numa determinada atividade e ao valor que para ele representava essa atividade”.

Assim, segundo este modelo, as expectativas de sucesso estão diretamente ligadas à crença na realização efetiva da tarefa.

Eccles e outros pesquisadores desenvolveram um modelo para tentar explicar as escolhas das pessoas. No que respeita às vertentes da educação e da vocação, afirmam estar ligadas a dois géneros de crença: a expectativa de sucesso e o valor de realização, ou seja, o valor que cada pessoa atribui às várias hipóteses de escolha. Os estudos revelaram que as pessoas escolhem as atividades que acreditam conseguir realizar, isto é, aquelas em que acreditam ter sucesso. Perante um desafio há a tendência em aceitar as tarefas que valorizamos. As escolhas são articuladas entre a expectativa e a atribuição de valor. Neste modelo é assumido que as expectativas e os valores influenciam diretamente o desempenho, a persistência e a escolha da tarefa. Também as expectativas e os valores são influenciados por crenças específicas sobre as tarefas, como as perceções de competência, a ideia que cada um tem de si próprio, as atitudes e expectativas dos outros sobre nós e de como todos estes fatores contribuem afetivamente nas nossas memórias.

Segundo o modelo sustentado por Wigfield (1994; Wigfield e Eccles 2000) as expectativas de sucesso, a subjetividade do valor e as crenças relacionadas com as suas capacidades e competências são fatores determinantes na motivação do aluno. O modelo de Eccles et al. (1983) contém o princípio anterior de Atkinson mas, à variável “expectativa”, são atribuídas quatro componentes de valor:

- Importância. Exemplo: até que ponto é importante para mim realizar esta atividade?
- Utilidade. Exemplo: que utilidade é que eu vejo nesta atividade?
- Interesse. Esta componente está ligada à motivação intrínseca.
- Custo. Exemplo: quanto tempo tenho de gastar para realizar a tarefa?

“O valor de realização, sendo uma crença pessoal, específica e subjetiva, é expresso por meio de interesse, da importância da utilidade e do custo que os indivíduos atribuem a uma determinada atividade” (Vilela, 2009, p.52)

O fator importância varia de indivíduo para indivíduo, ou seja, está relacionada com características de identidade. Uma atividade pode ser importante para determinada pessoa porque ela acredita que tem competência para a sua realização, ou ainda, o impacto que essa atividade tem para a sua identidade quer como professor, aluno, músico, etc.

O fator utilidade tem a ver com os desafios a médio e a longo prazo. A realização da atividade pode ser útil *a posteriori* quer na vida académica, que na vida profissional, ou, até, como afirmação pessoal perante pares. O que aqui está em causa é o grau de utilidade que atribuímos a determinada atividade. Se um aluno despende muitas horas a estudar violino porque futuramente quer ser violinista, esse tempo gasto é visto como de grande utilidade, caso contrário, se quer, futuramente, ser advogado, as longas horas de estudo não vão pesar no fator utilidade como no caso anterior.

O fator interesse está diretamente ligado à satisfação pessoal na realização da atividade. Eccles e Wigfield (2001) sugerem que este fator é idêntico ao descrito sobre motivação intrínseca e experiências de fluxo, uma vez que a persistência e o prazer na realização da atividade estão aqui patentes. Podem existir diversas causas a despoletar o interesse como por exemplo, a vivência de experiências emocionais anteriores, a própria personalidade, a condição genética e até o ambiente familiar.

O fator custo aparece associado ao esforço, à energia, ao tempo despendido ou necessário despendido na realização de uma atividade. Este item tem fortes influências emocionais associadas, tais como, o medo de falhar e a ansiedade. Para Eccles (2005) este fator pode ser decisivo nas escolhas, principalmente em situações de dualidade. A indecisão sobre a escolha da aprendizagem de um instrumento em detrimento de outro pode ser

influenciada, também, pelo custo.

“O custo é conceptualizado em termos dos aspetos negativos relativos ao envolvimento na tarefa, tais como a ansiedade relacionada com o desempenho e o medo, tanto do sucesso como do fracasso, assim como a quantidade de esforço necessária para ser bem-sucedido e as oportunidades perdidas que resultam de uma escolha em detrimento de outra.” (Eccles & Wigfield, 2002 apud Vilela, 2009, p.13).

Para Eccles (2005), neste modelo de expectativa e valor, os fatores acima citados, importância, utilidade, interesse e custo são determinantes para saber qual o valor que se atribui à realização de determinada atividade. No entanto, chama a atenção para existência de uma certa instabilidade que pode ser justificada pelas diferentes fases da vida. Concretizando, o valor da utilidade pode ter uma maior importância quando são tomadas decisões referentes a futuras profissões, afetando de modo mais conciso os adolescentes. O desenvolvimento pessoal, as vivências sociais, culturais e o desenvolvimento de novas competências contribuem para que estes fatores se vão alterando ao longo da vida.

1.3.5. Teoria de fluxo

Fluxo é descrito como um estado de êxtase, de felicidade, em que há um completo envolvimento na realização de uma determinada atividade. O conceito *flow* foi introduzido por William James no final do séc. XIX num livro intitulado *Princípios da Psicologia*. Neste livro, um dos temas abordados é fluxo de consciência. O psicólogo desenvolveu este conceito aplicando-o a diferentes áreas. O seu interesse em descobrir levou-o a realizar um estudo em diversas áreas. Um dos participantes era músico e justificou a sua vivência de felicidade com experiências de *flow*.

Csikszentmihalyi (1999) explica que “o *estado de fluxo*” é gerado a partir de componentes afetivos da motivação que direcionam a execução de uma atividade, realizada com grande concentração e emoção.” (Lessa, 2015, p. 56). “Para Csikszentmihalyi, o fluxo ocorre quando o indivíduo está totalmente imerso na execução de uma atividade que lhe proporciona desafio, no limiar de suas capacidades de controlo” (Araújo, 2013, p.554), ou seja, um desafio proporcional às suas habilidades.

O estado de “Flow” apresenta as seguintes características:

- Um pleno envolvimento no que se está fazendo, uma total concentração;
- Sensação de que esse envolvimento é de serenidade, levando a uma ausência

completa da realidade;

- Concentração absoluta no tempo presente, como se este tivesse parado e só o momento presente interessasse;
- Aumento da motivação intrínseca, pois quanto maior for o número destas experiências maior é a motivação para que elas se repitam

No entanto, para que o estado de fluxo se verifique é necessário que haja objetivos concretos, muita concentração, sentimentos de êxito, equilíbrio entre o nível de dificuldade ou facilidade da tarefa com a habilidade.

“Se uma actividade for demasiado fácil e o nível de destreza for elevado, surgirá aborrecimento. Se, por outro lado, uma actividade for demasiado difícil e o nível de destreza for baixo, surgirá ansiedade.” (O'Neill & McPherson, 2002, apud Neves, 2011, p.33).

O equilíbrio entre o desafio e o nível de competência é fundamental para que o sucesso seja uma garantia e proporcione vontade em superar desafios cada vez mais exigentes.

Para Mihaly, sempre que superamos os nossos desafios, a reação seguinte é desejar superar desafios maiores. O autor considera tal acontecimento “uma espiral virtuosa” e o desejo de atingir o “flow” acaba por se tornar viciante, não no sentido depreciativo, mas sim no aumento da felicidade, realizando aquilo que se gosta verdadeiramente. No entanto, os desafios têm que ser diretamente proporcionais às competências, pois caso contrário, pode redundar num fracasso, provocando apatia e total desinteresse. Maehr, et al. (2002, p. 363) referem que utilizar/ promover a Teoria de Fluxo na prática letiva leva à necessidade de equilíbrio entre as destrezas dos alunos e as tarefas que lhe são solicitadas.

Csikszentmihalyi (1999) evidencia determinados itens que complementam a experiência do fluxo. São eles: as metas, a emoção e as operações mentais cognitivas.

“As metas são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo, e estão relacionadas com a autoestima na dependência das expectativas e do sucesso.” (Araújo, 2013, p.60).

O estabelecimento de metas contribui para o desenvolvimento da autoestima e, conseqüentemente, para o sucesso e/ou insucesso. No entanto, é necessário que as metas

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

não sejam demasiado altas para que não redundem em baixa autoestima. Para o autor as emoções têm uma conotação subjetiva podendo ser denominadas como “estados interiores de consciência”. As operações mentais cognitivas, como por exemplo, a atenção, a concentração, realizam-se através do pensamento.

As atividades que promovem este tipo de experiências são autotélicas, valendo por si mesmas e alheada de qualquer tipo de recompensa externa (dinheiro, por exemplo). São atividades sob a forma de desafio que nos permitem usar as nossas capacidades cognitivas, físicas e sensoriais, permitindo que tenhamos a perceção de um controlo total sobre o que fazemos.

O conceito *experiência de fluxo*, desenvolvido por Csikszentmihalyi, já foi utilizado em pesquisas na área da música. Há estudos recentes que utilizaram a teoria do fluxo como referencial para as suas pesquisas, como exemplo, O'Neill & McPherson, (2002); Custodero (2006), Addessi e Pachet (2005, 2007); Addessi et al. (2006), apud Araújo (2013, p.57).

O'Neill & McPherson (2002) investigaram a dicotomia tempo de estudo e experiência de fluxo. Este estudo envolveu jovens em vários atos performativos. Na sua investigação concluiu que as experiências de fluxo diminuam em situações de avaliação, principalmente entre os alunos que demonstravam mais dificuldades na execução instrumental.

Custodero (2006), professora de Educação Musical, realizou um estudo adaptando a Teoria de Fluxo ao contexto artístico da música. Para tal, tentou investigar experiências de fluxo em crianças até aos onze anos através da sua interação com a música. As suas conclusões levaram a autora enumerar três princípios:

1. Identificação da autonomia dos alunos;
2. Prudência na escolha de desafios adequados e sua manutenção;
3. Inclusão das crianças em atividades próprias da infância diretamente ligadas à componente socializante das atividades musicais.

Também Adessi & Pachet (2007) realizaram um estudo, partindo dos princípios enunciados na teoria de fluxo e envolvendo crianças entre os três e os cinco anos. Este estudo tinha como objetivo o desenvolvimento de um sistema musical interativo através

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

do movimento corporal e utilizando instrumentos de percussão. Concluíram que as crianças participaram ativamente em todas as atividades e sempre muito felizes. Os elementos mais relevantes verificados durante a realização da tarefa e que constam da teoria de fluxo de Csikszentmihalyi foram, a concentração, a realização das tarefas com um cariz desafiante e em equilíbrio com as competências, a felicidade com que participaram e o *feedback* imediato no final da participação.

Mais uma vez e de acordo com Csikszentmihalyi, a experiência do fluxo pode ocorrer quando uma determinada tarefa é desempenhada num contexto de equilíbrio entre os desafios e as destrezas de cada um.

“Se os desafios estiverem além das possibilidades do sujeito, este acaba vivenciando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estiverem abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo, este poderá experimentar o relaxamento e por conseqüência o tédio, a apatia, o desinteresse”. (Araújo, 2010, p.35).

As experiências de fluxo, vulgarmente associadas ao ato da performance e descritas como um sentimento de êxtase e um completo envolvimento no que se está a fazer, contribuem, também, para o desenvolvimento e aumento da motivação intrínseca, da concentração, de percepção de autoeficácia e de um empenhamento na realização de qualquer atividade.

A complexidade de competências exigidas aos alunos que frequentam o ensino da música exige-lhes uma grande motivação para continuar os seus estudos. Conhecer os diferentes modelos motivacionais e adaptá-los ao ensino da música é uma mais valia para os professores desta área de ensino.

De uma forma geral, todas as teorias apresentadas se interligam e complementam. Para ajudar os alunos a melhorar a sua autoestima e autoconceito é necessário fazê-los acreditar em si próprios e nas suas capacidades, proporcionando-lhes experiências de êxito frequentes, utilizando uma persuasão verbal adequada, oportuna e credível, adequando o grau de dificuldade às tarefas exigidas às características de cada um e de modo a evitar situações de medo e ansiedade. Todas estas estratégias aplicadas quer nas aulas quer nos atos performativos podem contribuir para valorizar as crenças de autoeficácia no seu estudo individual, levando os alunos a adotar posturas incrementais, contribuindo para o aumento da sua persistência, esforço e autonomia no desempenho das tarefas.

Capítulo III - Agentes motivadores e promotores da autonomia na aprendizagem musical

O sucesso na aprendizagem musical depende de vários fatores. Os professores, a família e todo o contexto social da escola são os atores mais responsáveis pela motivação dos alunos no que respeita à sua aprendizagem e na implementação de estratégias que desenvolvam a sua autonomia. A par destes, coexistem outros fatores importantes, tais como, a aquisição de competências metacognitivas e autorregulatórias e a participação/integração em classes de conjunto (*ensembles*, orquestras ou outras) e que podem funcionar como recursos que ajudem a promover a autonomia na aprendizagem musical, nomeadamente no estudo individual dos alunos.

1. O professor

São muitos os investigadores que consideram o professor o responsável máximo pelo sucesso na aprendizagem (David & Scutt, 1999), (Duke 2009) e (Folkstead, 2006).

Para Cardoso (2013, p. 75) “Os alunos entram na sala de aula com uma série de preconceitos relacionados com a realização das suas tarefas, incluindo as suas expectativas para o sucesso, a perceção da sua competência académica e autoeficácia, assim como a perceção do controlo dos resultados obtidos e causas atribuídas a esses mesmos resultados. Atendendo a que as crianças fazem a sua própria interpretação das suas realizações, as expectativas negativas não são facilmente alteráveis”.

A motivação dos alunos é um tema que deve fazer parte da gíria dos professores. O conhecimento das diversas teorias motivacionais é de extrema importância na adequação das estratégias a utilizar na prática docente. A aprendizagem escolar envolve alunos com diferentes características sendo necessário saber adequar as estratégias consoante essas características, não descurando a componente emocional tão necessária e muitas vezes esquecida.

Segundo Tapia e Fita (2001) há diversos fatores que podem influenciar a motivação do aluno e que os professores devem ter em consideração: as suas vivências pessoais e únicas, pois cada aluno tem um contexto social próprio que influencia a sua motivação e interesse pela aprendizagem; para tal é necessário, por vezes, alterar estratégias e planos de aula de modo a ir ao encontro das suas expectativas e facilitar um bom comprometimento do aluno com a sua própria aprendizagem; por fim, advertem que a escola não é o único local onde inicia a aprendizagem, sendo por isso necessário que o

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual professor conheça os diferentes contextos em que ela se tem vindo a realizar. Citando Madeira e Mateiro (2013, p.72) “saber motivar é ter presente as mais diversas realidades da sala de aula, desde os ambientes mais informais aos mais formais.”

Conseguir que os alunos aprendam gostando de aprender é um grande desafio e uma grande vitória. Para tal é necessário que o professor conheça as características dos seus alunos, que seja sensível ao modo como aborda os assuntos na sala de aula e que conheça bem as estratégias que mais se adequam à turma e /ou a algum aluno em especial. Estas conjugações podem definir o sucesso ou o insucesso na aprendizagem.

Para (Sichivitsa 2007, apud Pereira, 2011, p.1) “os professores de música ocupam um importante lugar na vida dos alunos, podendo proporcionar-lhes, dentro e fora da escola, experiências musicais enriquecedoras, que não devem excluir o contributo dos encarregados de educação.”

Há diversos estudos sobre as crenças que os professores têm sobre si próprios e como isso se repercute nos seus alunos. Conclui-se que os professores que têm crenças positivas sobre si mesmos, tendem a acreditar que conseguem ultrapassar as dificuldades que os seus alunos venham a revelar e que juntos caminham na direção do sucesso.

Por sua vez, Penna (2012) atribui um papel relevante ao modo de ensinar e à necessidade de encontrar estratégias diferenciadas que estejam em sintonia com as capacidades cognitivas dos alunos não descurando os seus interesses pessoais, afirmando:

“É através do modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos”. (Penna, 2012, p. 14).

Pereira (2011) atribui aos professores de música o papel desafiante de motivar todos os alunos, inclusive os que demonstram menos capacidades através de experiências positivas e de sucesso, de modo a fazer desabrochar a vontade de fazerem mais e melhor. Estas afirmações devem-se à crença do autor ao afirmar que todas as crianças têm potencial para aprender música. No entanto, Cardoso (2007) afirma que todas as crianças têm potencial para aprender música, mas nem todas conseguem estar num ensino especializado. Segundo o autor há três fatores a considerar e que podem contribuir para o sucesso na aprendizagem: as características físicas e cognitivas dos alunos, o meio envolvente e um ensino eficaz.

“A modelagem é muito importante para a aquisição de todas as competências musicais e os seus efeitos positivos na

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual aprendizagem de um instrumento foram claramente demonstrados em investigação” (Arends, 1995, apud Araújo, 2014, pp.33-34).

Relativamente aos alunos que adotam para si a teoria da entidade, é necessária a atuação do professor para ajudar o aluno a modificar a percepção de si próprio, verificando a origem das suas dificuldades, realizando tarefas com ele, de modo a fazê-lo sentir que afinal é capaz, levando-o a acreditar cada vez mais em si e nas suas capacidades.

O *feedback* eficaz é um elemento importantíssimo que deve ser dado ao aluno quer quando tem sucesso quer quando erra. Quando tem sucesso deve-se elogiar o seu esforço despendido na execução da tarefa e reforçar que só assim se consegue seguir em frente. É importante e necessário que os alunos tenham consciência das suas capacidades e do seu progresso através de um *feedback* eficaz (Hallam, 2006; Lehmann et al., 2007; McPherson & Renwick, 2001; Reid, 2001; Sloboda 1986).

Os professores de instrumento devem realizar uma seleção cuidada sobre as obras e o restante material didático que o aluno vai estudar de modo a proporcionar uma motivação intrínseca altamente focalizada no sucesso. Estão subjacentes a esta afirmação todas as teorias de motivação referidas no capítulo anterior, com especial ênfase na alusão à teoria de fluxo de Csikszentmihalyi. Assim, para que os alunos tenham oportunidade de vivenciar as *flow experiences* é necessário que os alunos gostem da atividade, que não tenham medo de falhar e que sintam prazer em realizá-la, com a sensação de ausência de esforço. Para que isto aconteça é preciso que os objetivos traçados pelo professor sejam claros para ele ter a certeza do que vai fazer, que o feedback seja imediato, claro e positivo, que o professor e o aluno tenham a percepção de que a atividade é difícil, mas exequível, que a concentração seja total e que a sua execução seja um sucesso.

Para Pereira (2011, p. 9) as atividades propostas aos alunos, tendo como referência a teoria de fluxo atrás elencada, devem ter um ponto de equilíbrio no que respeita ao seu cariz desafiante de modo a poder concretizar-se a atividade com um grau de esforço que seja razoável. Refere, ainda, que as tarefas mais difíceis devem ser planificadas a longo prazo e tendo em conta as características individuais do aluno, de modo a que a sua realização seja efetuada gradualmente, evitando um esforço excessivo.

Para Johnston (2004, apud Araújo, 2014, pp.33-34) “O professor deve certificar-se que as suas instruções que são precisas, fáceis de absorver, divertidas de trabalhar, e

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

impossíveis de ignorar.” É necessário que o professor tenha a consciência de que as informações que transmite são claras, não deixando, por isso, quaisquer dúvidas para que o aluno as entenda e aplique de forma coerente no seu estudo. Além disso, é aconselhável que o professor selecione as estratégias adequadas, marcantes e lúdicas para que o aluno não as esqueça facilmente.

Compete, também, ao professor, informar o aluno sobre a sua evolução na aprendizagem respeitando a sua personalidade e evitando a comparação com outros alunos. Esta informação deve ser dada ao aluno de forma cuidada de modo que ele perceba exatamente o que o professor lhe está a transmitir. Por vezes, é necessário descer de um vocabulário mais arrojado e mais técnico para uma verbalização mais simples e clara. Uma boa e adequada capacidade verbal do professor é um fator determinante no sucesso da aprendizagem. Quando um professor propõe aos seus alunos ouvir uma peça ou um excerto de uma peça, é necessário informá-los sobre o porquê dessa atividade, o que é que pretende que eles ouçam, para que a sua atenção seja dirigida para alguma finalidade e o professor consiga alcançar o seu propósito.

Ainda segundo Lehman et al (2007, apud Arrais e Rodrigues, 2011, p.109):

“A capacidade de intervenção pedagógica do professor não se deve medir apenas pela sua experiência como instrumentista ou por questões de carácter e de personalidade. O tempo e a qualidade das experiências de ensino, bem como o empenho no seu próprio aperfeiçoamento pessoal são os factores de maior relevância na docência.” Além disso, o tempo dedicado ao ensino, a capacidade de comunicação (verbal e não verbal), as estratégias/atividades que utiliza nas suas aulas com os alunos e o seu empenho pessoal na melhoria das suas próprias competências pedagógicas são fundamentais para o sucesso dos seus alunos.

Relativamente aos professores de instrumento a sua atuação é ainda mais determinante, uma vez que:

“são responsáveis por conduzir os seus alunos por um processo que na maioria das vezes perdura por vários anos, durante o qual o seu contributo é decisivo na determinação da continuidade ou da desistência, do sucesso ou do insucesso”. (Hallam 2006, apud Arrais e Rodrigues, 2011, p.112).

No ensino vocacional da música, a aula de instrumento é uma aula individual sendo, por isso, extremamente importante a relação afetiva entre o professor de instrumento e o aluno, podendo esta relação ser decisiva para a sua motivação.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

A competência social, o desenvolvimento das competências cognitivas e a motivação escolar são a soma, segundo Lisboa e Koller (2004), da conjugação dos fatores amizade e apoio entre a figura do professor e os seus alunos. Uma relação de conflito conduz, normalmente, a um entrave na aprendizagem. A desmotivação ou o descontentamento do professor com a sua profissão ou com a escola onde leciona é, também, um entrave ao sucesso dos seus alunos, pois dificilmente lhes conseguirá despertar o interesse pela aprendizagem.

O professor aparece, assim, como o principal responsável pela motivação dos seus alunos e pelo desenvolvimento das competências exigidas para este tipo de ensino. O professor de instrumento aparece com algum destaque nessa responsabilidade, razão pela qual os alunos frequentam este ensino e por e por ser uma aula individual, proporcionando uma relação pedagógica e pessoal mais profunda.

2. Os pais/encarregados de educação

O envolvimento por parte da família não tem a ver com o acompanhamento no estudo do aluno uma vez que a grande parte dos pais não tem formação nesta área curricular. No entanto, o seu envolvimento pode traduzir-se pelo seu interesse em estar presente nas audições/ concertos realizados pelo seu educando, no seu interesse em perguntar aos professores como vai o desempenho do seu educando e, se algo não estiver a correr bem, solicitar ajuda. O apoio em casa pode passar por ouvir música erudita de acordo com o que o seu educando está a trabalhar/estudar.

No início, quando as crianças ainda são pequenas, também é favorável que os pais, sempre que possível, assistam à sua aula de instrumento. Além de ser um incentivo para os alunos, pode também contribuir para que, em casa, os pais ouçam os seus educandos a tocar e se lembrem de algo importante que o professor possa ter referido ou chamado à atenção em determinada parte da peça. É necessário que os alunos sintam este apoio familiar e este interesse pela sua atividade musical, demonstrando-lhes que acreditam nas suas capacidades, devolvendo-lhe fortes crenças de autoeficácia, de motivação e preparando-os para serem alunos autorregulados.

São vários os estudos sobre a importância dos pais no envolvimento das atividades musicais dos seus educandos.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

“A partir da investigação de casos de sucesso, foi possível aferir que, desde que a criança inicia a aprendizagem musical, o envolvimento dos pais é crucial para o filho continuar a estudar música.” (Sosniak, 1985; Howe & Sloboda, 1991a, 1991c; Manturszewska, 1990, apud Pinto, 2004. p.39). A autora refere um desses estudos desenvolvido por Sosniak (1985), Howe & Sloboda (1991^a) ao investigarem um grupo de jovens procurando saber quais as experiências pessoais que tinham influenciado a sua evolução na aprendizagem de um instrumento musical. A conclusão destes estudos foi quase unânime, pois apesar de apenas uma reduzida percentagem de alunos se destacar pelas suas excelentes capacidades musicais e de a maioria dos alunos só alguns anos mais tarde revelarem percursos claramente de sucesso, o denominador comum tinha a ver com o encorajamento e suporte emocional dos pais.

Ainda citando Pinto (2004, p. 40) “Após diversas investigações, Sloboda e Davidson (1996) constataram que os pais das crianças com altos níveis de competência musical não são necessariamente músicos. Distinguem-se dos outros pais porque o seu envolvimento com a música aumenta a partir do momento em que os filhos a começam a estudar. Ouvem e discutem demonstrando, com esta atitude, o apoio incondicional às actividades musicais dos filhos. Segundo estes autores, à medida que os estudos musicais progridem, as crianças com altos nível de competência vão ficando cada vez mais autónomas e vão deixando de solicitar o apoio externo dos pais, evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical”.

É interessante verificar que este estudo traduz a realidade desta problemática. O apoio inicial dos pais deve ser muito mais intenso e permanente, mas, à medida que os alunos vão avançando no seu percurso educativo, vão internalizando a sua motivação e desenvolvendo, gradualmente, competências de autonomia. No entanto, a presença dos pais nos atos performativos dos seus educandos e o seu interesse pelo seu desempenho pode funcionar como um reforço afetivo e de cumplicidade, contribuindo para aumentar a autoestima dos seus filhos e o desejo de fazer sempre melhor.

3. A escola

O contexto social da escola tem uma forte influência na motivação dos alunos. Para uma escola do ensino especializado da música esta característica é ainda mais relevante. O ambiente musical que a escola transpira é um fator motivacional importante.

A Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC) dispõe de um piano no *hall* e que pode ser tocado e experimentado pelos mais diversos alunos. Nos intervalos das aulas há sempre alunos que vão para lá tocar, desde os que têm já estudos

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual mais avançados até aos que não têm qualquer conhecimento. Há os ouvintes e os que tocam, independentemente de tocar bem ou menos bem. Outro exemplo é a apresentação semanal de um combo de jazz durante a hora de almoço ao longo de todo o ano letivo. Estes factos contribuem para que a escola respire um ambiente musical saudável, descontraído, socializante, afetivo e motivador.

O projeto educativo e o plano anual de atividades de cada escola são, também, ferramentas importantes na dinamização e construção de aprendizagens, na implementação de estratégias de motivação e contribuindo no seu conjunto para o desenvolvimento de competências individuais e de grupo. É importante e necessário que a escola promova uma aprendizagem efetiva, crítica, motivadora e que esta perdure e seja útil ao longo da vida.

4. A música de conjunto

“O ensino de música em grupo, se disseminado e for implementado por vários anos num mesmo local, criará não só músicos profissionais ou amadores, mas também um público de música culto que só terá a enriquecer a vida cultural e social na região”. (Galindo, 1998, p.2).

Apesar do ensino do instrumento ser individual, tocar em grupo desenvolve outras competências que o ensino individual não abrange. O facto de estar entre colegas, muitas vezes de um nível mais avançado, de não querer “fazer má figura”, de os imitar, de ter um repertório diferente e, muitas vezes, apelativo, a própria socialização faz com que as aulas de conjunto conduzam a uma maior motivação para o estudo do instrumento.

Uma das disciplinas que fazem parte do currículo do ensino vocacional da música é a classe de conjunto. Esta disciplina é abrangente, sendo distribuída entre coros, trios, quartetos, quintetos, *ensembles* e orquestras. Os alunos frequentam uma formação ou outra consoante o seu instrumento e o seu grau de aprendizagem.

Originariamente os instrumentos eram utilizados para acompanhar vozes, em festas pagãs e na corte. Só no século dezasseis foram utilizados como instrumentos autónomos e é a partir daqui que começam a surgir formações instrumentais, os *consorts*, que mais tarde deram origem à orquestra. No início do século dezoito a formação orquestral era, essencialmente, formada pelo grupo das cordas. Entretanto, surgem novas formas musicais, tais como, sinfonias e concertos em que é alargado o leque tímbrico e a acompanhar esta mudança também o “locus” habitual se modifica, dando lugar a grandes

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

teatros e salas de concerto. Aparece, assim, praticamente na segunda metade do século dezoito, a formação da primeira orquestra clássica, a orquestra de Mannheim, em 1745. A formação da orquestra foi evoluindo dando lugar a mais instrumentos de sopro e atualmente, mais instrumentos de percussão.

A música erudita está cada vez mais próxima das populações, mesmo das mais carenciadas. Tem havido um grande empenho por parte de músicos profissionais, educadores e governos, quer através de projetos sociais, quer através de projetos culturais. Alguns exemplos destes projetos são a Orquestra Juvenil Simon Bolívar da Venezuela, a orquestra Jovem das Américas, a orquestra dos Jovens da União Europeia, entre outras. A OJUE (Orquestra de Jovens da União Europeia), fundada em 1976 no Reino Unido oferece aos jovens músicos selecionados, a oportunidade de trabalhar com professores de instrumento, maestros e solistas altamente conceituados, bem como, poder usufruir da oportunidade de tocar nas melhores salas de concerto do mundo.

Em 1973 foi fundada, em Lisboa, a Orquestra Sinfónica Juvenil. Esta tem desenvolvido a sua atividade com apoios estatais e de mecenato e tem desenvolvido a sua atividade atuando em importantes acontecimentos artísticos. Em Portugal, é a única orquestra de jovens em atividade permanente, contribuindo não só para a formação, aperfeiçoamento e profissionalização de jovens músicos, mas também, para a motivação de novos ouvintes. Dentro do âmbito do ensino especializado da música surge, em 1999, a Orquestra Sinfónica Aproarte, associada ao ensino profissional. Esta orquestra em colaboração com o Ministério da Educação aparece com o objetivo de promover e dignificar o ensino da música, artístico e profissional.

No ano letivo 2001/ 2002, surge a Orquestra Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música (OJ.COM) num projeto implementado e realizado anualmente pelos sete Conservatórios Oficiais de Música nacionais e insulares (Conservatório Nacional de Lisboa, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório Regional Calouste Gulbenkian de Aveiro, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Braga, Conservatório Regional das Artes do Funchal e Conservatório Regional de Ponta Delgada), tendo como objetivo proporcionar um estágio de orquestra sinfónica aos alunos das escolas públicas do ensino especializado da música. A OJ.COM tem um grande impacto na motivação dos estudantes destas escolas e, conseqüentemente, um grande impacto positivo nas suas aprendizagens. Esta motivação é referida por alguns alunos que

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual dela fizeram parte como tendo sido a grande impulsionadora para a sua decisão como instrumentistas profissionais. Estes testemunhos são de alunos que estão, atualmente, no ensino superior de música, que antes de integrarem o estágio desta orquestra não tinham previsto este futuro profissional. Todos os anos há um maestro de renome, escolhido pelo Conservatório que, nesse ano, organiza o estágio. Daí que os alunos mais avançados se inscrevam para o integrarem, sujeitando-se a duras provas de seleção. No entanto, estudam com afinco para que a sua oportunidade surja, quer pelos benefícios de aprendizagem que esta orquestra lhes proporciona, quer pela socialização que lhe está implícita.

5. A metacognição

A metacognição é um conceito abrangente, lato, complexo e relativamente recente. Ela surge ligada à Psicologia Cognitiva e é considerada uma ferramenta muito importante no processo da aprendizagem, pois as pesquisas efetuadas neste âmbito concluem que há uma enorme reciprocidade entre o desenvolvimento das competências cognitivas e o sucesso na aprendizagem.

Assim, a par das capacidades cognitivas, das competências adquiridas e das componentes motivacionais, surgem, no início da década de setenta, pelo psicólogo John Flavell, pesquisas sobre processos de meta memória, na Universidade de Stanford. Estes estudos tiveram como objetivo o estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças, mais concretamente o desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre a mente.

A definição de metacognição é muito abrangente, dependendo da perspectiva de estudo. “A Metacognição é o conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos” (Flavell, 1976, p.232).

Susan Hallam (2001) define metacognição como uma frase muito simples mas que engloba bem o conceito: “aprender a aprender”.

Para Cavedal (2007, p.43):

“Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos e produtos (...); refere-se, entre outras coisas, à monitorização ativa e à conseqüente regulação e a orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente ao serviço de alguma meta ou objetivo concreto.”

Relativamente ao ensino, a metacognição passou a ser uma competência fundamental a

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

desenvolver nos nossos alunos. Segundo Ribeiro (2003) a metacognição refere-se à eficácia com os alunos supervisionam o seu próprio processo de aprendizagem, à seleção consciente das estratégias consoante a tarefa, à capacidade de perceção relativa ao progresso e resolução de uma dificuldade e à aquisição de determinada competência. Tudo isto eleva o seu nível de motivação, evitando distrações e mantendo o esforço necessário para a conclusão da tarefa e/ou da aprendizagem, proporcionando-lhes, assim, o desenvolvimento da sua autonomia. A metacognição materializa o grande objetivo de qualquer processo de aprendizagem uma vez que vai tornando os alunos progressivamente mais ativos.

Flavell (1976, p.906) correlaciona quatro fatores: conhecimento metacognitivo; experiências metacognitivas; objetivos e ações. Relativamente ao conhecimento metacognitivo, Ribeiro (2003, p.31) refere que o psicólogo o define como o conhecimento e consciência que cada aluno tem de si próprio, sobre as suas variáveis pessoais, sobre a tarefa, estratégias e sobre o seu impacto nos resultados da sua conduta cognitiva. Este conhecimento vai ajudar a direcionar quais as melhores vertentes de resolução, permitindo que o aluno reconheça e represente as situações, tenha acesso às diferentes estratégias disponíveis e selecione as que entender mais convenientes. Favorece, ainda, a capacidade de avaliação quer dos resultados finais quer dos resultados intermédios, podendo alterar ou reforçar as estratégias escolhidas consoante os resultados alcançados. O conhecimento cognitivo precisa de ser mediado por impulsos emocionais, ou seja, por experiências metacognitivas.

“As experiências metacognitivas prendem-se com o foro afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento.” (Ribeiro, 2003, p. 111).

Segundo a mesma autora, as experiências metacognitivas estão diretamente ligadas à parte emocional, à afetividade e, conseqüentemente, ter uma visão consciente do que pode acontecer antes, durante e após a realização de uma tarefa. Estas experiências só são possíveis se existir uma dificuldade ou a perceção de que há algum problema. Por essa razão, as experiências metacognitivas estão relacionadas, por norma, com a perceção do grau de sucesso que se está a ter e são decorrentes de situações que levam a uma reflexão criteriosa e consciente, facultando oportunidades para pensamentos e sentimentos sobre

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

o próprio pensamento. É através destas experiências que o aluno se consegue autoavaliar, permitindo-lhe ter a noção das suas dificuldades e, conseqüentemente desenvolver meios para as ultrapassar. As experiências metacognitivas funcionam como um semáforo emocional que contribui para o desenvolvimento e a modificação do conhecimento metacognitivo.

Os objetivos são vitais para manter o esforço cognitivo numa atividade. São eles que dão início ao processo de aquisição de competências metacognitivas. Segundo o modelo apresentado, eles podem ser implícitos ou explícitos, podendo ser impostos pelo professor ou escolhidos pelo aluno. É fundamental que os objetivos sejam bem definidos e claros de modo a permitirem experiências metacognitivas.

As ações são “as estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo.” Ribeiro (2003, p.112). Segundo a autora estas ações podem ter duas funções consoante o momento da sua utilização. Se a finalidade for produzir progresso cognitivo, podem designar-se estratégias cognitivas. Se a finalidade for avaliar a situação, fazer um rastreio da situação podem designar-se estratégias metacognitivas. No entanto, qualquer uma delas produz experiências metacognitivas e resultados cognitivos.

“As estratégias cognitivas podem surgir na sequência da ação das estratégias metacognitivas, quando, face a uma avaliação da situação, o aprendiz conclui pela necessidade de utilização de novas estratégias.” (Ribeiro, 2003, p. 112).

Para Ribeiro (2003) e seguindo a orientação de Flavell, as ações correspondem a estratégias cognitivas e a estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas têm como finalidade levar o aluno a um objetivo cognitivo, enquanto as estratégias metacognitivas têm o propósito de avaliar se as cognitivas foram eficazes. Assim, refere como estratégia cognitiva, por exemplo, o facto de realizarmos uma leitura mais lentamente como forma de compreender a mensagem e como estratégia metacognitiva a leitura rápida para se ter a noção da facilidade ou da dificuldade na compreensão dessa mensagem.

Para Silva e Sá (1993, p.10):

“Pretende-se que a cada estudante seja dada a oportunidade de conhecer e adoptar as estratégias que ele considera mais eficaz, tendo em conta as suas características pessoais e a natureza e os objectivos da tarefa escolar e que consiga melhorar o seu nível de realização, através de um uso adequado dessas estratégias.”

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Concluindo, é necessário que o aluno, em primeiro lugar, possua um autoconhecimento das suas características, incluindo as suas facilidades e as suas fragilidades, tenha consciência da especificidade, da exigência e da finalidade da tarefa, respeitando os objetivos da mesma, para assim, saber utilizar as estratégias adequadas.

5.1. A metacognição na aprendizagem musical

Relativamente à aprendizagem musical, têm sido efetuados estudos de investigação tendo como principal objetivo verificar a eficácia da utilização de estratégias metacognitivas no estudo feito em casa pelos alunos (McPherson & Renwick, 2001; Hallam, 2001, 2006; McPherson & McCormick, 2006), tendo-se concluído que há uma relação direta entre quantidade e a qualidade das estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos no seu estudo individual em casa, nomeadamente, ao nível do número de horas gasto nesse estudo. Uma vez que o ensino especializado da música necessita de muito estudo em casa, na grande maioria sem qualquer apoio familiar, ou seja, o aluno só pode contar consigo, há a necessidade premente de lhes desenvolver estas competências metacognitivas, uma vez que os estudos comprovam repercussões diretas na velocidade e qualidade da aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Os músicos profissionais apresentam elevadas competências metacognitivas ao conseguirem conhecer-se a si próprios sabendo quais os seus pontos fortes, onde são mais competentes e quais as suas fraquezas, as suas dificuldades; conseguir radiografar a peça de modo a avaliar as dificuldades que lhe são inerentes e a exercerem uma boa seleção de estratégias para superar essas dificuldades e melhorar a sua performance. (Hallam, 2001).

O desenvolvimento de competências metacognitivas ajudará os alunos a:

- Identificar o que é necessário para realizar uma tarefa;
- Identificar dificuldades específicas numa tarefa;
- Conhecer algumas estratégias que sejam eficazes de modo a ultrapassar essas dificuldades específicas;
- Conseguir selecionar a estratégia que melhor soluciona a dificuldade apresentada;
- Supervisionar a evolução da aprendizagem ao longo do tempo, tendo sempre

presente o objetivo final a atingir;

- Se a evolução não for positiva, ter a percepção dessa situação e tentar encontrar outras opções estratégicas;
- Saber autoavaliar-se em situações de *performance*;
- Saber implementar os mecanismos instrumentos necessários e exigíveis de modo a facultar um melhor desempenho no futuro;
- Gerir de forma adequada o tempo e o esforço necessário para cada tarefa;
- Saber como manter níveis elevados de concentração;
- Saber como manter níveis elevados de motivação.
- Adquirir autonomia no estudo.

Cabe aos professores, essencialmente, saber desenvolver estas competências. Apesar de ser necessário gastar algum tempo da aula para a sua implementação e desenvolvimento, este pode reverter-se numa mais valia motivacional no processo da aprendizagem, levando o aluno a executar um estudo mais eficaz e mais autónomo.

5.2. Como desenvolver competências metacognitivas

- Qualquer que seja a atividade, a estratégia ou o momento da aprendizagem, o professor deve sempre explicar aos alunos como ele a deve fazer, as razões pelas quais deve ser feita daquela maneira e chamar a atenção dos problemas que podem advir se não for executada conforme as informações dadas;
- Colocar ao aluno problemas idênticos aos que ajudou a solucionar e que ele deverá resolver em casa quando estiver a estudar sozinho;
- Estabelecer para cada atividade objetivos comportamentais, incluindo as atividades a realizar em casa;
- Ensinar a dividir uma tarefa em pequenas partes e a reagrupá-las, de novo, mais tarde;

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

- Ensinar a conhecer as causas por detrás do erro e a saber corrigir dificuldades semelhantes;
- Ensinar os alunos a refletir sobre os seus hábitos de estudo, sobre os processos que usam e o grau de eficácia que apresentam;
- Solicitar, frequentemente, que comentem a sua evolução na aprendizagem;
- Pedir, sempre, que comentem a sua performance referente às audições/concertos;
- Depois de um erro ou de um resultado negativo, dirigir o discurso explicando ao aluno como deve fazer para não errar de novo ou o que fazer para melhorar.

Relativamente à aprendizagem de um instrumento e de acordo com um estudo feito por Hallam (2001, apud Alves, 2015, p.31):

“O desenvolvimento de competências metacognitivas só pode começar depois dos alunos terem atingido um nível básico de automação em questões técnicas, cognitivas e musicais.”

Para a investigadora, o trabalho feito em casa deveria consistir, apenas, na repetição de tarefas aprendidas e trabalhadas na aula.

Num outro estudo realizado ao longo de três anos, os investigadores McPherson & Renwick observaram que:

“Os alunos que adquiriam competências metacognitivas cedo, estudavam mais e de forma mais eficiente. Estes alunos demonstravam maior confiança nas suas capacidades de aprendizagem e apresentavam maiores probabilidades de atingir um elevado nível de desempenho.” (Mc Pherson & Renwick, 2001, apud Lopes, 2014, p.63).

O conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas vão-se desenvolvendo consoante o desenvolvimento cognitivo (Flavell, 1987). Além disso, o desenvolvimento das competências metacognitivas deve ser efetuado através de uma interiorização gradual, levando o aluno a desenvolver, também, competências de autorregulação.

6. A autorregulação

"A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida." (Rosário e Almeida, 2005, p. 144).

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Perrenoud (1999) define a autorregulação como a capacidade que o ser humano tem para regular os seus projetos, realizando uma avaliação constante dos mesmos e definindo estratégias apropriadas para cada tarefa. Afirma, ainda, que é necessário que o grau de autorregulação seja elevado no decorrer do processo da aprendizagem escolar, pois isso contribuiria para facultar “uma autonomia progressiva no aprender e por extensão na própria vida” (Freire, 2009, p. 278).

A autorregulação tem sido alvo de várias definições consoante os autores e o grupo referenciado em estudo. No entanto, elas complementam-se e conjugam-se num objetivo comum: melhorar os mecanismos de aprendizagem que visem o desenvolvimento de um estudo mais eficaz e mais autónomo, através do autoconhecimento, da auto preparação e da autoavaliação.

Para Cavalcanti “Um aluno autorregulado é aquele que usa estratégias próprias testando continuamente a sua eficácia, sentindo-se motivado a fazê-lo (2009, p.17). Para a autora, a autorregulação é a capacidade em conseguir preparar e ter o controlo da sua aprendizagem, propiciando análises críticas dos seus desempenhos e, ao mesmo tempo, promover a atenção, a concentração e a motivação. Nesta perspetiva o aluno passa a ser o professor de si mesmo.

A autorregulação tem vindo a ser um alvo preferencial para os investigadores no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de novas competências, comparando os resultados alcançados nessa aprendizagem. A conclusão revela que esta capacidade de se autorregular está envolta em fatores associados ao seu próprio comportamento (tais como, características individuais e o meio em que vive o meio em que se desenvolve a aprendizagem), à motivação e à metacognição. Conclui-se, também, que é um fator determinante para desenvolver a autonomia no estudo.

Apesar de não haver uma definição consensual sobre aprendizagem autorregulada, há denominadores comuns entre as diversas perspetivas. Entre elas destacam-se a elaboração de metas e objetivos, a definição e aplicação consciente de estratégias cognitivas e motivacionais, tendo sempre como denominador comum a concretização dos referidos objetivos.

“A aprendizagem regulada pelo próprio estudante é o resultado da relação entre as suas características pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que lhe propiciam o planeamento, a organização, o controle e a avaliação

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

dos métodos utilizados, dos resultados alcançados.” (Silva *et al.* 2004, apud Freire, 2009, p.278).

Veiga Simão e Frison (2013) defendem que é importante que o aluno aprenda a desenvolver técnicas cognitivas, metacognitivas e motivacionais nas suas aprendizagens, mas, para isso, é necessário que a escola lhes faculte os métodos e os ambientes que lhes permita desenvolver uma aprendizagem ativa.

Para (Zimmerman, 2000; Silva *et al.* 2004, apud Freire 2009, p. 280) a ação de um aluno autorregulado é composta por três fases:

1. Antecipação e preparação: O aluno seleciona o que vai fazer, estabelece os seus objetivos e metas. Nesta fase é determinante a motivação, a autoeficácia e a valorização da aprendizagem. Nem sempre as tarefas e o estabelecimento dos objetivos são do agrado dos alunos. Para que tal não aconteça, a escola deve desenvolver estratégias que promovam a autorregulação, propondo atividades que os alunos valorizem, bem como, objetivos concretizáveis, tendo como finalidade desenvolver estratégias de esforço.
2. Execução e controlo: esta fase é a de concretização dos objetivos e metas selecionados na fase anterior, devendo o próprio aluno saber gerir o seu tempo, saber controlar a sua atenção e concentração, o seu ambiente físico e saber aplicar estratégias metacognitivas. Através da sua autoanálise consegue obter informações emocionais, cognitivas e metacognitivas. É imprescindível que o aluno tenha a perceção das suas dificuldades, o que é que dificulta a realização das tarefas, como o poderá fazer, o que necessita de alterar e implementar para que os seus objetivos se concretizem
3. Autorreflexão e auto reação: nesta fase chegou o momento de o aluno saber se conseguiu ou não atingir os objetivos a que se propôs. É a fase da avaliação. Para isso, deve ser persistente ao realizar uma tarefa, tendo a consciência da sua importância e necessidade para a prosseguir a sua aprendizagem e, caso desista, deve refletir sobre o ato e perceber as suas implicações negativas no futuro (Freire, 2009). É importante que os professores ensinem algumas estratégias de aprendizagem e ajudem os alunos a responsabilizarem-se pela sua própria maneira de estudar, fazendo-os perceber o quanto isso é importante para o seu futuro. Para Zimmerman (2001) é necessário que os alunos formem entidades académicas, pois muitos não entendem porque são ensinados determinados conteúdos, uma

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

vez que no seu entender nada têm a ver com os seus objetivos pessoais e futuros

A escola ao valorizar as competências dos alunos, ao estabelecer metas realistas, respeitando a individualidade de cada um, tornando-os corresponsáveis pelos seus desempenhos e valorizando os seus progressos, está a ajudar a promover a sua motivação, a sua autoavaliação e investimento estratégico de esforço (Freire, 2009).

A autorregulação vai percorrendo as diferentes fases através da autorreflexão e da seleção e utilização de estratégias adequadas de modo a concretizar os objetivos, respeitando a individualidade e a criatividade de cada aluno e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

6.1. Princípios orientadores

“A autorregulação tem a ver com as abordagens utilizadas para autogerir o empenho nas atividades orientadas por metas. As estratégias de autorregulação são usadas pelos professores para planejar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivação e emoções e autoavaliar a consecução dos objetivos.” (Veiga Simão e Frison, 2013, p.14).

Tal como afirmam as autoras, o professor desempenha um papel determinante no processo autorregulatório dos alunos, pois é ele que lhe ensina o que deve estudar e como o deve fazer. No entanto, as autoras, de uma forma muito pertinente, chamam a atenção para a necessidade de os professores terem o conhecimento prévio dos princípios fundamentais referentes ao construto da autorregulação para os poderem transmitir aos alunos, ensinando, estrategicamente, os conteúdos curriculares, apelando à sua formação nesta área.

Veiga Simão e Frison (2013, p.15) referem o estudo realizado pelos professores Paris e Winograd em 2003 ao identificarem doze princípios da aprendizagem autorregulada que organizaram em quatro categorias gerais e que podem ser utilizadas, quer pelos formadores de professores, quer por estes últimos na sala de aula. Assim, há a destacar:

1. A autoavaliação (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão, e modelar a monitorização cognitiva);
2. A autogestão (os professores podem promover orientações de objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos e o uso construtivo do fracasso);

3. As estratégias/métodos para ensinar a autorregulação tais como a instrução direta, a discussão metacognitiva, a modelagem, e autoavaliação do progresso;
4. Maneiras de como ajudar os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais e darem forma à sua identidade como estudantes e/ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendentes (Frison e Veiga Simão, 2011; Veiga Simão, Frison e Abrahão, 2012, apud Veiga Simão e Frison, 2013, p.15).

Estes princípios orientadores são um exemplo para ajudar os professores a desenvolver estratégias autorregulatórias para si mesmos e para poderem ensinar os seus alunos, uma vez que, para eles, o professor é um modelo.

6.2. Características dos alunos autorregulados

A par dos princípios anteriormente referenciados, baseando-se em Montalvo e Torres (2004) e nos estudos realizados por Corno, 2001, Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002), as autoras Veiga Simão e Frison (2013, p. 16) apresentam seis características comuns nos alunos que autorregulam a sua aprendizagem, tais como:

1. Conhecer e saber utilizar estratégias cognitivas;
2. Saber como planear, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição).
3. Apresentar um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como, um alto sentido de autoeficácia escolar, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificar, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.
4. Planear e controlar o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e saber criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procurar ajuda (nos professores, nos colegas...) quando têm dificuldades.
5. Mostrar intenção, na medida em que o contexto lhes permita, de participar no controle e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.
6. Mobilizar uma série de estratégias volitivas, orientadas para evitar as distrações

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.

Estas características encerram o construto da autorregulação. Os alunos que beneficiam delas são alunos auto motivados, com fortes crenças de autoeficácia, sabedores na seleção e adequação de estratégias e alunos autónomos na sua aprendizagem.

6.3. A autorregulação na aprendizagem musical

“Na área da aprendizagem musical, a autorregulação tem um lugar essencial na evolução do aluno. É uma ferramenta que o músico utiliza em toda a sua vida. Por tal razão, a necessidade de preparar os nossos alunos para uma vida de aprendizagem autorregulada é vital na nossa prática de ensino.” (Teles, 2014, p. 32).

A autorregulação é apontada como uma ferramenta essencial nos processos que envolvem a aprendizagem, especificamente, a aprendizagem musical.

Para o ensino especializado da música, “A prática torna-se eficiente quando envolve planeamento, estabelecimento de metas e estratégias adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar seus objetivos, assim como, habilidade para diagnosticar falhas e corrigi-las”. (Woody, 2004, Cavalcanti, 2009, apud Teles, 2014, p. 32).

Ainda para os mesmos autores, a prática eficiente está diretamente ligada à metacognição, uma vez que esta leva o aluno a refletir sobre o processo da sua aprendizagem.

A motivação, as crenças de autoeficácia, a criatividade e a autonomia são, também, o receituário do processo autorregulatório exigido aos alunos do ensino especializado da música ao longo da sua aprendizagem e sendo altamente reconhecíveis nos seus momentos performativos.

“Motivação e autorregulação estão tão proximamente relacionadas que em situações práticas elas são praticamente inseparáveis” (Prawat, 1998, Bronson, 2002, apud Teles, 2014, p. 33). A motivação é, por norma, indissociável da autorregulação. Ela é o seu grande suporte, é o seu ânimo. Se o aluno não estiver motivado para aprender, para executar, para seguir o seu percurso, não tem estrutura para poder vir a ser um aluno autorregulado.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

“A motivação do aluno para autorregular a sua prática depende também das crenças em sua própria capacidade de fazê-lo” (McPherson; McCormick, 2006, apud Cavalcanti, 2009, p.22). As crenças de autoeficácia podem ser um impulso na motivação e, conseqüentemente, na capacidade autorregulatória. Quando o aluno tem para si uma alta auto credibilidade nas suas habilidades, fomenta o querer saber e fazer mais e melhor, levando a uma crescente motivação, persistindo no ultrapassar das dificuldades que forem surgindo.

“A criatividade depende da motivação para a tarefa, capacidade e conhecimento num domínio, competências cognitivas e de um trabalho concentrado e enérgico. Para ser criativo, o aluno deve acreditar em si mesmo, confiar nas suas capacidades e sentir desejo e prazer para realizar os trabalhos de forma persistente, elaborada e fecunda” (Bahia e Nogueira, 2005, apud Freire 2009, p.130).

Esta afirmação contém os dois itens fundamentais para que o aluno desenvolva comportamentos autorregulados: a motivação e as suas crenças de autoeficácia. Também a criatividade depende destes itens. Não há criatividade se não houver vontade de aprender e se o aluno não acreditar nas suas próprias capacidades para que a realização das suas tarefas.

Para Teles (2014, p. 34), a autonomia é “o que a autorregulação procura incutir no aluno. É a capacidade de o aluno pensar, definir estratégias e soluções por si mesmo”. O aluno, ao realizar o seu estudo individual de instrumento, se souber definir as estratégias adequadas para que o seu estudo seja eficaz, de modo ultrapassar as dificuldades que lhe vão surgindo ao longo da peça, é um aluno autorregulado e conseqüentemente, um aluno autónomo.

6.4. Como desenvolver competências autorregulatórias na aula de instrumento

“Num estudo sobre músicos profissionais, Manturzevska (1990) sugere que a transição para uma maturidade musical é feita através de uma relação profunda com o professor de música, normalmente o professor de instrumento. Nos primeiros anos a relação aluno/professor assenta sobretudo no desenvolvimento técnico e interpretativo. A relação de envolvimento pessoal que vai nascendo evolui, dando origem, muitas vezes, a uma relação de amizade para toda a vida” (Pinto, 2004, p.35).

No ensino especializado da música a autorregulação é essencial. As aulas de instrumento são individuais e é necessário que o aluno estude muito tempo sozinho em casa. Se esta competência for desenvolvida, ela trará muito proveito ao aluno enquanto estudante e até,

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

se seguir a sua carreira como instrumentista. Esta competência vai-se desenvolvendo ao longo do tempo consoante as exigências de aprendizagem. Há várias pessoas que podem estimular e desenvolver esta competência no aluno: a família (pais e/ou irmãos), o professor, os colegas. Qualquer um pode, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias, contribuir para o processo de autorregulação.

Na aula de instrumento é o professor que detém essa responsabilidade. É ele que deve levar o aluno a perceber o que deve estudar e porquê e quais as melhores estratégias para o fazer quando ele não está presente, para que o aluno, no seu estudo individual, consiga concretizar esse estudo.

“Dando ao aluno as ferramentas certas, mostrando os caminhos e as estratégias certas para atingir os fins, o professor está a providenciar-lhe a capacidade de tomada de decisões e o saber distinguir o que está bem e o que está mal, ou seja, o aluno desenvolve a capacidade de moldar a sua aprendizagem e desenvolver uma mente criativa e bem estruturada para um estudo autorregulado.” (Teles, 2014, p.35).

O modo como o professor conduz a aula, corrigindo e dando instruções para ultrapassar determinados problemas, tais como, a afinação, colocação correta da mão ou de determinados dedos, a respiração, entre outros, faz com que o aluno, quando estuda sozinho, reflita sobre a aula e se autocorrija, sentindo-se cada vez mais motivado, acreditando cada vez mais nas suas capacidades e tornando-se cada vez mais autónomo. Além disso, numa aula de instrumento, o aluno está constantemente a ser avaliado pelo seu professor, não só no que diz respeito ao seu desempenho, mas também, às suas reações emotivas ou ao modo como reage às correções ou a algo de novo. Por isso, o professor tem o privilégio de conduzir a aula de modo a fomentar-lhe boas crenças de autoeficácia para que o aluno ao acreditar nas suas capacidades, não lide de uma forma negativa com os seus erros e receba as correções como um modo de aprendizagem para o futuro.

“O comportamento do professor de instrumento exerce impacto no desenvolvimento do estudante no que se refere à sua motivação, desempenho e crenças de auto-eficácia, (...)” (Cavalcanti, 2009, p. 39). Um professor de instrumento é um elo de ligação muito forte para o aluno e não basta o que se ensina, mas o modo como se ensina. E é este modo como se ensina que vai ter repercussões no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na sua vontade de aprender sempre mais. Por outro lado, é fundamental que o professor se atualize profissionalmente e partilhe as suas experiências com os seus colegas,

promovendo uma sintonia de atitudes e estratégias a utilizar.

Teles (2014, p.37) enumera uma série de estratégias que os professores de instrumento podem utilizar para promover a autorregulação nos seus alunos, Tais como:

- Promover a autoavaliação do aluno, levando-o a refletir e a avaliar o seu desempenho. Esta importante estratégia desenvolve no aluno o sentido crítico, levando-o a confrontar-se com os seus erros e, conseqüentemente, a tentar solucioná-los, selecionando estratégias adequadas para tal.
- Ter em conta a opinião do aluno na seleção das peças que ele tem para estudar. Ao apresentar ao aluno as peças que fazem parte do programa que ele tem de executar e ao dar-lhe a hipótese de contar com a sua opinião sobre a seleção das mesmas, o professor está a promover-lhe o seu autoconhecimento, o seu sentido crítico, permitindo alargar-lhe o seu conhecimento quanto ao repertório existente para o seu instrumento.
- Dotar o aluno, numa fase inicial, de instrumentos que lhe permita estudar, como por exemplo, escalas, exercícios, estudos e pequenas peças que ele consiga executar. Outros itens como afinação, dedilhação, articulação, respiração, entre outros, devem ser introduzidos gradualmente consoante o seu desempenho. Levar o aluno a conseguir aplicar estes itens no seu estudo individual, em contextos iguais ou idênticos, é desenvolver-lhe a sua capacidade autorregulatória e, conseqüentemente, a sua autonomia.
- Promover nos alunos o hábito de realizar as tarefas que lhe são solicitadas para casa. O trabalho de casa é uma ótima ferramenta para o professor aplicar neste processo. Através da realização do trabalho de casa é possível o aluno reconhecer as suas dificuldades e é uma forma de refletir sobre a sua aula e tentar aplicar as estratégias que o professor lhe ensinou para as ultrapassar, preparando-o para vencer novos desafios. Mais uma vez, está implícita a autorreflexão, a autoavaliação e a autocorreção. O aluno passa a assumir, em casa, o papel de professor de si próprio.

“Professores que promovem estas habilidades auto-regulatórias entre seus alunos de instrumento estão contribuindo não só para que ele perceba que seu comportamento influencia seu desempenho, mas também para que este aluno “repense e resgate o seu compromisso pela sua própria aprendizagem.” (Cavalcanti, 2009, apud Teles,

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

2014, p.37).

Uma vez que as aulas de instrumento são individuais são estes professores que mais facilmente podem promover e inculir mecanismos autorregulatórios nos seus alunos. Esta atitude deve, no entanto, ser realizada pelos restantes professores, pois além dos alunos, todos os agentes educativos beneficiam com ela (professores, pais, escola).

Capítulo IV - Metodologia de investigação

1. Opção metodológica

Este projeto tem como objetivo ajudar os alunos do ensino especializado da música a desenvolver competências que potenciem a sua autonomia, ajudando-os a desenvolver um estudo individual profícuo. Para tal, foram realizados inquéritos aos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário que frequentam a EACMC, para procurar saber os seus hábitos de estudo. Os alunos do 3º ciclo (correspondente ao 3º, 4º e 5º grau do ensino artístico são os alunos que mais têm abandonado este género de ensino. A desmotivação dos alunos é um dos problemas apontados no Projeto Educativo desta escola e pode ser decorrente de duas situações: dificuldade na relação pedagógica com os professores ou sentimento de incapacidade no desenvolvimento de determinadas competências essenciais ao prosseguimento dos seus estudos, nomeadamente, a falta de autonomia.

Nesse sentido, há que perceber quais as mudanças que se devem operar para que estas atitudes sejam reduzidas, ou até eliminadas. Segundo o Projeto Educativo do Conservatório, as alíneas a) e b) referentes à missão deste documento e passo a citar: a) “educar o sentido de responsabilidade e de autoexigência, desenvolver as capacidades de autoanálise e autocrítica, elementos indispensáveis ao processo de melhoria do desempenho artístico”; b) educar para a autonomia, princípio no qual se baseia grande parte do labor do estudante de música em contexto de ensino especializado”, vêm ao encontro desta problemática. Há ainda a referir que, grande parte destes alunos tem alguém, em casa, que os apoia nas disciplinas do ensino geral. No entanto, a maior parte dos pais/encarregados de educação destas crianças não tem formação na área da música. Por essa razão, cabe à escola e aos professores encontrar estratégias que contribuam para melhorar significativamente a autonomia dos seus alunos, inculcando-lhes, desde o início do seu percurso educativo, hábitos de estudo essenciais e eficazes para um bom desempenho, elevando os seus de motivação e onde a relação pedagógica professor/aluno seja cordial e enriquecedora.

Para realizar o estudo sobre a problemática apresentada foi realizado um estudo de caso realizado através de três inquéritos por questionário (I, II e III), de cariz anónimo e de resposta fechada. Os inquéritos foram distribuídos, apenas, aos alunos dos cursos de

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual instrumento. Pretendeu-se, através deles, compreender a razão ou razões que levaram os alunos a optar pelo ensino artístico especializado, o que motivou a escolha do seu instrumento musical e quais os seus hábitos de estudo individual para, através desse conhecimento, poder inferir e caracterizar a sua motivação.

Após a análise dos inquéritos e contabilizadas as respostas, procedeu-se à apresentação dos resultados. Estes são apresentados sob a forma de gráficos e de tabelas de modo a permitir uma análise comparada das respostas entre os diferentes níveis de ensino.

2. Contextualização da intervenção

2.1. Caracterização da escola

O Conservatório de Música de Coimbra é um estabelecimento público do Ensino Especializado da Música, criado pela Portaria n.º 656, de 5 de setembro de 1985. Iniciou a sua atividade letiva em fevereiro de 1986. Depois de passar por várias instalações provisórias, passou a ter instalações próprias em 2010. O novo edifício situado na rua Pedro Nunes foi construído no já ocupado espaço da Escola Secundária Quinta das Flores. Esta escola secundária iniciou com o Conservatório uma parceria pedagógica, razão pela qual se passou a designar Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF).

Os alunos que frequentam este Conservatório são oriundos de quase todo o distrito de Coimbra e, ainda de distritos limítrofes. Com a construção das novas e ótimas instalações, houve um aumento significativo do número de salas de aula e passou a dispor, também, de dois auditórios. O aumento da oferta educativa, Curso de Dança e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, bem como, a parceria pedagógica com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF), fez com que aumentasse significativamente a sua população escolar.

Através do decreto-lei 299 de 22 de agosto de 2007, todos os conservatórios passaram a ter a designação de Escola Artística, passando, deste modo, o Conservatório de Música de Coimbra a designar-se como Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC).

Em setembro de 2015 abriu, na Escola Profissional da Sertã, um Pólo da EACMC. Os alunos desta região tinham imensa dificuldade em frequentar as aulas do Conservatório, pois tinham que se deslocar a Coimbra, duas a três vezes por semana, consoante o grau

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual de ensino. Esta situação foi colocada ao Ministério da Educação e Ciência, que em conjugação com o Conservatório, a Câmara Municipal da Sertã, Filarmónicas da zona e a Escola Profissional atrás referida, autorizou a abertura deste Pólo. Este primeiro ano letivo foi frequentado por 37 alunos.

Há outras estruturas que apoiam a atividade educativa desta escola. É o caso do Conselho Artístico responsável pela atividade artística do Conservatório referente à apresentação pública dos alunos, professores e elementos exteriores à escola, nomeadamente, toda a logística que envolve audições e concertos, desde a sua programação à sua divulgação.

A EACMC dinamiza, também, um projeto sócio musical, de âmbito nacional, a Orquestra Geração. A criação desta orquestra teve como principal objetivo promover e facultar, através da prática musical, a integração de crianças oriundas de conjunturas sociais e económicas mais desfavorecidas. Fazem parte desta orquestra 42 crianças e jovens.

Neste Conservatório existe uma Associação de Estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. Existe, ainda, a A2C2, Liga dos Amigos do Conservatório de Música de Coimbra composta por elementos ligados ao Conservatório, tais como, encarregados de educação e por elementos externos a esta instituição, mas, no seu todo, movidos por um objetivo comum: apresentar e divulgar uma oferta cultural à cidade.

2.1.1. Regimes de frequência

Os alunos da EACMC podem optar por dois regimes de frequência: o regime articulado e o regime supletivo. Os alunos que optam pelo regime articulado frequentam as disciplinas do ensino geral na escola do ensino básico a que pertencem e as disciplinas do ensino vocacional na EACMC. As escolas que atualmente articulam com o Conservatório são a Escola EB2/3 Martim de Freitas, a Escola EB2/3 da Lousã e a EBSQF (na quase totalidade dos alunos). Já houve outras escolas de articulação, mas desde a ocupação das novas instalações e beneficiando da parceria pedagógica com a EBSQF, beneficiando, por isso, da comunhão de espaços físicos, a tendência é que esta escola passe a ser, futuramente, a única escola de articulação. Aliás, é de salientar o ambiente salutar entre as duas escolas quer ao nível do pessoal docente, quer do pessoal discente.

2.1.2. Cursos Ministrados

2.1.2.1. Curso de Iniciação de Música e Dança

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Os cursos de iniciação são ministrados aos alunos do 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º ano), em regime supletivo e sem vínculo ao Conservatório. No final do 4º ano, todas as crianças têm que fazer uma prova de aptidão musical e uma prova de aptidão ao instrumento como qual outra criança que se queira candidatar.

2.1.2.2. Curso Básico de Música e Dança

Os cursos básicos podem ser frequentados quer em regime articulado, quer em regime supletivo. Este curso compreende os alunos do 1º ao 5º grau que corresponde aos alunos que frequentam o 2º e o 3º ciclo do ensino geral (do 5º ao 9º ano). Estes cursos básicos podem ser de instrumento ou de dança.

2.1.2.3. Curso Secundário de Música e Dança

Os cursos secundários podem, também, ser frequentados quer em regime articulado quer em regime supletivo. Compreendem os alunos do 6º ao 8º grau correspondente ao 10º, 11º e 12º ano do ensino geral. Na EACMC existem cursos secundários de instrumento, de formação musical, de composição e de dança.

2.1.2.4. Curso Profissional de Jazz

Este curso é frequentado por alunos do ensino Secundário que enveredaram pela área do Jazz e, como tal, tem a designação de Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. Os alunos frequentam este curso em regime articulado.

2.2. Departamentos Curriculares

Os professores estão distribuídos por Departamentos Curriculares consoante a sua disciplina e/ou instrumento. Cada departamento tem um coordenador com assento no Conselho Pedagógico. Os departamentos curriculares existentes nesta escola são os seguintes: Departamento de Canto, Línguas e Classes de Conjunto Vocais que integra os professores que lecionam a disciplina de Canto, Alemão, Italiano e Coros; Departamento de Instrumentos de Cordas e Classes de Conjunto de Cordas que integra os professores que lecionam Bandolim, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Harpa, Violino, Viola de Arco, Violoncelo e Contrabaixo e as classes de conjunto associadas a estes instrumentos, tais como, *Ensembles* e Orquestras; Departamento de Ciências Musicais que integra os professores que lecionam as disciplinas de Análise e Técnicas de

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Composição, Formação Musical e História e Cultura das Artes; Departamento de Dança que integra os professores que lecionam as disciplinas de Técnicas de Dança Clássica, Técnicas de Dança Contemporânea, Repertório, Danças Caráter e Práticas Complementares de Dança); Departamento de Jazz; Departamento da Orquestra Geração; Departamento de Instrumentos de Sopro e Percussão e Classes de Conjunto de Sopro e Percussão que integra os professores que lecionam as disciplinas de Clarinete, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Saxofone, Trombone, Trompa Trompete, Tuba e Percussão; Departamento de Teclas e Classes de Conjunto de Teclas que integra os professores que lecionam as disciplinas de Acordeão, Cravo, Órgão e Piano.

2.3. Professor representante e professor tutor

No caso dos alunos do regime articulado existe a figura do professor representante, sendo este que reúne toda a documentação referente às disciplinas do Conservatório, tutelando o percurso educativo dos alunos de determinada turma e tendo assento nas reuniões de Conselho de Turma.

Existe, também, a figura do professor tutor que tem a responsabilidade de supervisionar e acompanhar o percurso educativo dos alunos em regime supletivo, estabelecendo a ligação entre os docentes dos alunos que tutela, com os encarregados de educação e demais obrigações que surjam e que digam respeito a esses alunos.

2.4. Comunidade educativa

No presente ano letivo, frequentam a EACMC cerca de 1200 alunos, dos quais 395 frequentam o regime articulado, e os restantes o regime supletivo. A escola dispõe de 127 professores, 9 assistentes técnicas e 13 assistentes operacionais.

2.5. Caracterização do Espaço

A EACMC é composta por várias salas especialmente vocacionadas para a educação artística da música, 38 salas de aula e 12 salas de estudo, bem como uma sala de maiores dimensões designada por Pequeno Auditório e um Auditório (pertencente às duas escolas) com capacidade para 400 lugares. Tem também quatro salas de Dança. O Curso Profissional de Jazz dispõe de várias salas situadas no Piso -1. Todas estas salas estão situadas no bloco principal. Dispõe, ainda, de dez salas no Bloco B e D (blocos utilizados maioritariamente pela EBSQF), utilizadas para as disciplinas do Departamento de

Ciências Musicais e para a disciplina de Classes de Conjunto

3. Alunos intervenientes na investigação

O número alargado de competências que os alunos do ensino especializado da música têm de desenvolver e adquirir, aliado ao facto de terem de realizar um estudo individual em casa, na sua grande maioria sem qualquer apoio familiar, tem contribuído para que alguns destes alunos se desmotivem e abandonem este percurso educativo.

Perante esta situação foram realizados inquéritos aos alunos que frequentam a EACMC para tentar saber, essencialmente, por que razão estão a frequentar este ensino e quais os seus hábitos de estudo para, a partir das suas respostas, propor algumas soluções/estratégias que ajudem a minimizar esta situação.

Para isso, foram elaborados três inquéritos consoante o grau de escolaridade em que se encontram e cujos modelos se encontram na secção dos anexos. A sua distribuição foi realizada da seguinte forma:

- O inquérito I foi distribuído aos alunos que frequentam o primeiro e o segundo grau e que corresponde ao quinto e sexto ano de escolaridade do ensino geral. Responderam a este inquérito 158 alunos;
- O inquérito II foi distribuído aos alunos do terceiro ciclo (terceiro, quarto e quinto graus que corresponde ao sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade do ensino geral. Responderam a este inquérito 188 alunos;
- O inquérito III foi distribuído aos alunos do sexto, sétimo e oitavo graus que corresponde ao ensino secundário. Responderam a este inquérito 120 alunos.

4. Apresentação e análise dos resultados

O inquérito I e II teve como finalidade, em primeiro lugar, saber qual o fator ou fatores que levaram os alunos a querer frequentar uma escola do ensino especializado da música, bem como, os fatores que contribuíram para a escolha do seu instrumento. Em seguida, são analisados diversos aspetos relacionados com o seu estudo individual, tentando perceber o modo como esse estudo é realizado e se contribui ou não para o desenvolvimento da sua autonomia. Por último, foram colocadas questões de índole mais geral, mas que são entendidas como um bom *feedback* para se perceber e relacionar

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

aspectos referentes à sua motivação neste género de ensino.

Sabendo que é no 3º ciclo que mais alunos se desmotivam e abandonam os estudos, os inquéritos II e III têm questões mais específicas no âmbito do estudo individual, tentando perceber se houve desenvolvimento do sentido de responsabilidade, de autoexigência, de capacidade de autoavaliação, de perceção das suas capacidades autorregulatórias e, conseqüentemente, dos seus níveis de autonomia.

As perguntas formuladas nos inquéritos seguem em anexo, conjuntamente com os dados obtidos, gráficos e tabelas.

Analisando o gráfico e as tabelas referentes ao Grupo A: Fatores que influenciaram a tua vinda para o Conservatório, em anexo, na p. 90. pode-se concluir que os fatores que mais influenciaram os alunos a frequentar o ensino vocacional da música foram o “Gosto por aprender a tocar um instrumento”, a “Vontade Própria” e a “Influência familiar”. Na verdade, são três itens que muito reforçam a realidade deste ensino. O fascínio em aprender um instrumento musical é muito grande nestas idades. No entanto, devido a toda a complexidade desta aprendizagem, é necessário existir uma grande vontade de quem quer aprender.

O gosto pela música e o gosto por aprender a tocar um instrumento são comportamentos que, na maioria dos casos, têm uma relação direta com momentos musicais de sucesso em experiências anteriores. É o caso, por exemplo, das crianças que já cantaram num coro, já participaram em apresentações públicas nas festas da escola ou o seu ambiente familiar propicia a valorização da música.

A vontade própria pode ser explicada à luz do modelo de expectativa e valor, uma vez que uma criança motivada para aprender música é porque atribui bastante interesse a essa aprendizagem e acredita que a pode realizar com sucesso (Eccles, 2005).

Também a família tem aqui um papel decisivo no estímulo dos seus educandos, principalmente, nos primeiros anos de aprendizagem. Segundo Vilela (2009, p.27) “Alguns pais estão conscientes da influência que têm sobre o desenvolvimento dos filhos, mas outros acreditam que, se existe um interesse pela música, as crianças e adolescentes estudarão naturalmente”. O grau de envolvimento dos pais com o percurso educativo dos seus filhos e com a escola, tem uma forte influência na continuação ou no abandono dos seus estudos ao nível deste ensino. A Revista Musical

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Portuguesa DACAPO, publicou, em 2016, um artigo intitulado “Por que razão as crianças desistem de estudar um instrumento” publicado por Anthony Mazzochi no *site* da *National Association for Music Edition*, em 2015. O autor refere a importância que tem o ambiente familiar e a sua repercussão nos primeiros anos de estudo de um instrumento. Para isso, destaca a forma como os pais valorizam o estudo das disciplinas referentes ao ensino musical, referindo que este é muito exigente e deve ser encarado como qualquer outra disciplina do currículo e não como um passatempo e para a necessidade de criar nas crianças rotinas de estudo, nomeadamente, um estudo diário do seu instrumento.

As suas idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos podem justificar, em parte, os restantes dados apresentados: a influência de um professor e a influência de amigos não aparece com cariz tão decisório, uma vez que a maior parte destes alunos está a iniciar o seu percurso musical.

Num universo de 346 alunos inquiridos (2º e 3º ciclo) é possível concluir que a ordem apresentada é praticamente fidedigna quanto aos motivos que levam os alunos a optar por frequentar o ensino artístico na área da música, uma vez que os resultados são muito semelhantes.

Relativamente ao grupo B: O que influenciou a escolha do teu instrumento, com gráfico e tabelas em anexo, na p. 91, o maior número de respostas refere que escolheu o seu instrumento por gostar do seu timbre. É este fator que capta mais atenção por parte das crianças, influenciando a sua escolha. Na realidade, os timbres instrumentais são variados e cada um de nós se identifica mais com uns do que com outros. No entanto, é importante e aconselhável que a criança tenha a possibilidade de conhecer e experimentar vários instrumentos para que a sua escolha seja mais consciente.

Na EACMC são realizadas sessões específicas para a apresentação dos instrumentos musicais às crianças que pretendam frequentar este tipo de ensino, tendo, elas próprias, a possibilidade de experimentar esses instrumentos. Estas iniciativas têm sido realizadas, nos últimos anos, pela Associação de Estudantes da EACMC (AEEACMC). Esta iniciativa tem sido uma mais valia para ajudar as crianças a decidir qual o instrumento que querem aprender.

No inquérito I o segundo fator que mais influenciou para a escolha do instrumento está relacionado com o facto de haver alunos que já tocavam esse instrumento antes de

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

frequentarem o Conservatório. Há alunos que antes de se candidatarem ao ensino artístico já tinham conhecimentos adquiridos quer em filarmónicas, quer em aulas particulares. Como o ingresso no Conservatório é limitado ao número de vagas existentes e é variável consoante os instrumentos, dependendo do número de alunos que finaliza o seu percurso, há encarregados de educação que inscrevem os seus educandos em locais que lhes permitam ter contacto com o instrumento e a aquisição de algumas competências. Também aqui é aplicável o modelo de expectativa e valor. Pelas razões apontadas anteriormente, faz todo o sentido verificar que o modelo de expectativa e valor também está condizente com estas respostas. Atividades realizadas com sucesso tendem a ser escolhidas pelas crianças. Os fatores “importância” e “interesse” conjugam-se com as respostas apresentadas. Embora de uma forma mais reptícia, podemos considerar aqui implícita a figura do professor que ensinou o aluno previamente.

No inquérito II a influência dos pais surge em segundo lugar, enquanto que no inquérito I surge em terceiro. Não deixa de ser fundamental esta questão. Os pais têm um papel ainda muito decisor e motivador nestas idades. Antigamente a escolha do instrumento estava muito associada ao sexo da criança. Estas tendências têm vindo a apresentar-se mais diluídas. Hoje, já se vêem meninas a tocar trombone e tuba que, em tempos, eram instrumentos unicamente escolhidos por rapazes.

Como foi citado antes, o papel do professor parece estar associado só a alunos que já tenham tido aulas antes, ou aulas particulares ou em escolas de música criadas pelas filarmónicas. No entanto, há alunos que nunca tiveram aulas de música antes de ingressar no Conservatório, sendo o seu número, praticamente, residual.

A influência de amigos/ colegas, aparece aqui expressa de uma forma muito insípida. Atendendo às idades aquando do seu ingresso (9/10 anos), é natural que essa influência seja apenas referente a amigos/colegas mais velhos.

É importante referir que os alunos que frequentam o curso de iniciação podem, também, influenciar outros colegas. As audições ou qualquer outra apresentação pública pode ser um fator motivador para a preferência de determinado instrumento em detrimento de outros.

O item referente ao número de vagas é, por vezes, uma das “portas de entrada” possível na EACMC. Não é fácil e linear conseguir o ingressar na EACMC uma vez que todos os

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

candidatos têm de fazer uma prova de aptidão e devido ao número restrito de vagas disponíveis e que vai variando de ano para ano. Ora, havendo o número de vagas restrito, há encarregados de educação que tentam inscrever o seu educando no instrumento que tiver mais vagas e garantir a sua matrícula. Além disso, a EBSQF tem o 2º ciclo só para alunos do ensino articulado do Conservatório, havendo uma grande preferência por esta escola. No entanto, nos inquéritos, esta hipótese foi residualmente assinalada.

Apesar do inquérito I, dirigido aos alunos do segundo ciclo, não conter todas as perguntas apresentadas nos outros dois, isso deve-se à especificidade dessas perguntas e ao nível de ensino em que os alunos inquiridos se encontram.

O Grupo C, contém 17 perguntas relacionadas com hábitos de estudo e questões a ele associadas: audições, autoavaliação e autonomia. A pergunta número quatro não se aplica aos alunos do 1º e 2º grau, por conter especificidades para as quais, grande parte deles ainda não possui.

A pergunta: “Estudas sozinho em casa para as disciplinas referentes ao Conservatório” só foi realizada aos alunos referentes aos inquéritos I e II. Os gráficos e tabelas referentes a esta pergunta encontram-se em anexo nas páginas 92, 93 e 94.

Conclui-se que a quase totalidade dos alunos estuda sozinho em casa para as disciplinas referentes ao Conservatório. Esta resposta vem fundamentar a problemática deste trabalho e a razão da sua escolha. Muitos têm sido os estudos sobre este assunto. Na realidade, a exigência na aquisição de todas as competências apontadas na primeira parte deste trabalho (rítmicas, auditivas, de leitura, motoras, expressivas e performativas, metacognitivas e autorregulatórias), não é tarefa fácil para uma criança que estuda em casa sozinha. A necessidade de o aluno ser muito bem orientado nas aulas para esse estudo individual é determinante para a sua motivação e para que esse estudo seja efetivamente realizado de uma forma eficaz. O apoio/orientação dada pelos professores e o apoio dos pais/encarregados de educação é fundamental. Apesar de a maioria destes não ter conhecimentos nesta área de ensino, valorizar o estudo para estas disciplinas a par das disciplinas do ensino geral e ajudar a criar rotinas de estudo, é essencial. Para isso, é necessário muito empenho, muita persistência e um estudo metódico desde o seu início.

A pergunta “Tens o hábito de elaborar um plano de estudo diário ou semanal?” apresenta respostas diferentes nos três inquéritos, conforme anexos das páginas 92, 93 e 94.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Elaborar um plano de estudo, estabelecendo metas e prazos é uma forma excelente de organização. Constata-se neste gráfico que o hábito de elaborar um plano de estudo só começa a concretizar-se de uma forma mais consistente a partir do ensino secundário. No 1º e 2º grau o número de respostas referentes ao sim é quase residual e apesar de no 3º ciclo já haver um maior número de alunos a fazê-lo, o seu percentil ainda é muito diminuto para o desejável e necessário relativamente ao grau de exigência para estes graus. É necessário implementar este hábito nas crianças logo desde o início, provando-lhes que esta rotina é fundamental para prosseguirem os seus estudos com sucesso.

Os alunos que utilizam esta estratégia são alunos que têm crenças de autoeficácia e que já adquiriram competências metacognitivas e autorregulatórias. Saber organizar-se, saber planear o estudo e ter consciência da importância que estas componentes têm na realização do seu estudo encerra, em si, uma denúncia da sua autonomia. Estas características já são bem notórias nos alunos do 6º, 7º e 8º graus, provando que grande parte destes alunos já adquiriram hábitos de estudo mais corretos.

Relativamente à pergunta “Tentas estar atento e concentrado enquanto estudas, longe de elementos perturbadores (telemóvel, etc.)?”, grande parte dos inquiridos respondeu “sim”, havendo ainda um número significativo de alunos do 1º e 2º grau que responderam “não” e cerca de um quarto do total de alunos inquiridos respondeu que “nem sempre”. Apesar de se reconhecer honestidade nas respostas a esta pergunta, os alunos sabem que devem tentar estar atentos e concentrados. Consultar anexos nas páginas 92, 93 e 94.

No momento atual, o telemóvel, exemplo sugerido na pergunta, é um objeto extremamente apelativo nestas idades. Isto é observável no dia a dia da escola. Apesar de o mesmo poder ser útil neste estudo, por exemplo, em pesquisas no *Youtube* para ouvir uma obra ou para outra qualquer pesquisa de natureza pedagógica, estas respostas têm a ver com atenção e concentração, dois itens fundamentais para realizar um estudo eficaz. Os alunos que responderam “sim” ao reconhecerem a necessidade de estarem atentos e concentrados no seu estudo individual, comprovam, também, terem adquirido estas competências do foro metacognitivo e autorregulatório.

A pergunta “Antes de começar a estudar uma peça costumas analisá-la (ver tonalidade, forma, compositor, etc.)” foi realizada apenas a alunos do 3º ciclo e do ensino secundário

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

pois ela contém especificidades para as quais os alunos mais novos ainda não estão tão despertados, principalmente os alunos do 1º grau. No entanto, apesar de haver cerca de 50% de alunos que responderam “sim” e os restantes responderam “nem sempre” e “não”. Consultar anexos da página 92, 93 e 94.

Os alunos do 3º ciclo e secundário já deviam realizar esta análise quando iniciam o estudo de uma peça. Os que o fazem são alunos motivados e que revelam, também, competências metacognitivas e autorregulatórias. Aos restantes é necessário motivá-los e explicar-lhes quais os benefícios que advêm para o seu estudo se adotarem a postura desta análise. A análise da estrutura de uma peça é fundamental como estratégia na prevenção de erros.

Relativamente à pergunta “Tens o hábito de anotar na própria partitura ou num caderno as indicações dadas pelo professor na aula?”, conclui-se que há uma evolução gradativa nas respostas referentes ao sim (consultar anexos das páginas 92, 93 e 94. O 2º ciclo já começa a fazer anotações, no 3º ciclo já há um maior percentil de alunos a ter esta atitude e no secundário ela é praticamente efetuada por todos.

Esta pergunta é de extrema importância para o estudo do instrumento. Anotar as informações dadas nas aulas pelo professor é de uma imprescindível utilidade no estudo em casa, pois as crianças facilmente se esquecem dos reparos e das especificidades que se comentam numa aula. Muitos alunos adotam este hábito que se tem revelado extremamente eficiente para o seu estudo individual.

Analisando as respostas referentes às perguntas “Quando tens dúvidas pedes ajuda ao(s) teu(s) professor(es)?” e “Quando tens dúvidas pedes ajuda aos teus colegas?”, verifica-se que ao nível do secundário, quase todos os alunos pede ajuda ao professor: No 3º ciclo cerca de 80% responde que sim, mas no 2º ciclo cerca de 50% não o faz (anexos das páginas 92, 93 e 94. Isto pode dever-se à falta de confiança, a situações de vergonha com alunos mais tímidos que não querem expor as suas fragilidades, ou, simplesmente, à desmotivação e desinteresse. Para que a comunicação se estabeleça de uma forma informal, é essencial que haja uma boa relação pedagógica logo desde o início, de modo a favorecer a empatia entre o professor e o aluno. Esta atitude deve ser ainda mais vincada na aula de instrumento, uma vez que se trata de uma aula individual.

Nestas aulas essa relação pode ditar o empenho do aluno e determinar a sua motivação. Por vezes, o aluno afirma que estuda, mas não consegue ultrapassar a suas dificuldades.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

É necessário que o professor ouça, tentando perceber quais as razões das mesmas para, em seguida, selecionar e utilizar as estratégias que melhor se adequem à resolução do problema. Cada aluno tem o seu ritmo e dificuldades próprias, devendo o professor estar atento e respeitar estas situações. O recurso à ajuda do professor vai-se tornando mais usual consoante a evolução do percurso educativo dos alunos.

Relativamente ao pedido de ajuda aos colegas este é bem menos significativo. Perante os resultados apresentados, pedir ajuda aos colegas é bem mais vulgar entre os alunos mais velhos. A confiança já adquirida entre pares e a observação de experiências vicárias de sucesso podem ser duas variáveis a que os alunos recorrem para solicitar ajuda. O reconhecimento de que é necessário pedir ajuda aos professores e/ou aos colegas em situações de dificuldade, é uma competência metacognitiva.

Analisando as respostas referentes às perguntas atrás formuladas, pode-se concluir que, apesar de se encontrarem alunos motivados, que adotam uma postura incremental, com fortes crenças de autoeficácia e que já utilizam estratégias metacognitivas e autorregulatórias, ainda existem muitos alunos com posturas de entidade, com baixas crenças de autoeficácia, não adotando as estratégias exigidas por desconhecimento e/ou por desmotivação.

“É extremamente importante que o professor de instrumento não se limite a dizer ou demonstrar o que fazer, mas que se preocupe, também, em desenvolver competências metacognitivas nos seus alunos, levando-os a questionar-se sobre as razões das suas dificuldades, explicando o propósito dos exercícios e promovendo a autoavaliação.” Corte-Real (2014, p.98).

Relativamente ao tempo gasto no estudo das disciplinas do Conservatório, conforme anexos da página 95, pelas respostas apresentadas conclui-se que, no 1º e 2º grau o tempo de estudo diário para as disciplinas do Conservatório é de mais ou menos 30 minutos, obtendo este item 44,3% das respostas. Comparativamente com o 3º, 4º e 5º grau os alunos do 2º ciclo dedicam mais tempo ao estudo diário, apesar de serem alunos mais novos. No entanto, no 3º ciclo também se observam alunos a estudar uma hora diariamente. De qualquer forma, é perceptível uma certa instabilidade percentual nesta faixa. Há alunos que estudam muito pouco no seu dia a dia, mas já há alguns alunos que aumentaram significativamente esse tempo. Nos alunos do secundário verifica-se que os alunos estudam, em média, uma hora e meia por dia.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Para Rosa (2010), o número de horas de estudo diário deve depender do tempo necessário para atingir os objetivos propostos, recomendando que as sessões de estudo mais curtas, mais frequentes e intercaladas com períodos de descanso, têm resultado num estudo mais eficaz.

O tempo de estudo tem, muitas vezes, a ver com a sua qualidade e nem sempre muitas horas de estudo significam bons resultados. A planificação é essencial, bem como a escolha adequada das estratégias que o rentabilizem, tais como, realizar, inicialmente, uma leitura mental da peça, analisá-la, detetar passagens mais difíceis e saber o que fazer para as conseguir realizar. Alunos persistentes, com fortes crenças de autoeficácia, capacidades metacognitivas e autorregulatórias sabem rentabilizar o seu estudo.

Segue-se a apresentação dos dados referentes às perguntas: “Sempre que é necessário estudas além do tempo habitual?”; “Estudas com o mesmo empenho peças que não gostes mas que fazem parte do teu programa de estudo”, Depois de um ato performativo és capaz de te autoavaliar de modo a identificar algum erro que tenha ocorrido” e “Sentes que estás mais autónomo no teu estudo individual”. Ver anexos das páginas 96 e 97.

A pergunta “Sempre que é necessário, estudas além do tempo habitual?”, foi realizada, apenas, aos alunos do 3º ciclo e aos alunos do ensino secundário. Constatou-se que, sempre que haja necessidade, os alunos do ensino secundário estão muito mais predispostos a prolongar o seu tempo de estudo. Estas respostas evidenciam que estes alunos possuem níveis de motivação muito mais elevados, que os alunos do 3º ciclo. Pode concluir-se que os alunos do ensino secundário já adotam comportamentos ligados à teoria incremental e à teoria da autoeficácia e ao modelo referente à expectativa e valor, onde o custo (esforço) associado ao facto de ter que estudar mais horas é aceite numa perspetiva construtiva e otimista. Em contrapartida, ainda há muito alunos do 3º ciclo que adotam comportamentos relacionados com a teoria da entidade. São alunos desmotivados que não se esforçam e que muitas vezes interiorizaram que não têm capacidades e que tendem a desistir. É necessário modificar estes juízos, implementando estratégias que lhes comprovem que com esforço, empenhamento, persistência e acreditando nas suas capacidades é possível vencer obstáculos e ultrapassar dificuldades. Mais uma vez, cabe ao professor implementar e conduzir esta tarefa.

Analisadas as respostas referentes à pergunta “Estudas com o mesmo empenho peças que

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

não gostes mas que fazem parte do teu programa de estudo? “, parece ter havido uma grande sinceridade por parte dos alunos. Só cerca de metade dos inquiridos respondeu que estuda com o mesmo empenho. Esta pergunta está, fortemente, relacionada com os níveis de motivação dos alunos. Também componentes aliados à teoria da expectativa e valor estão aqui presentes nos alunos que responderam “sim” a esta questão. O empenho nesta tarefa tem a ver com o interesse, a importância e a utilidade que o aluno lhe atribui de acordo com o modelo de Eccles.

Na realidade, há sempre conteúdos, exercícios, peças que não despertam tanto o gosto na sua execução, tal como se constata noutras disciplinas do ensino geral. Por isso, há que encontrar estratégias que ajudem a ultrapassar estes obstáculos. Assistir a um vídeo, a um concerto ou ver algum colega ou professor a tocar uma peça com a qual o aluno não se identifique pode ajudá-lo a modificar a sua atitude e a realizar o seu estudo de uma forma mais prazerosa.

O professor tem aqui um papel fundamental, no entanto, os alunos também devem ser confrontados com estas situações, pois não é só neste contexto que existem problemas deste género. Consciencializar os alunos que nem tudo são facilidades e que a vida é feita de desafios, ajuda-os, também, a crescer enquanto indivíduos e a responsabilizá-los pelas suas obrigações.

A pergunta “Depois de um ato performativo és capaz de te autoavaliar de modo a identificar algum erro que tenha ocorrido?” está diretamente ligado à aquisição de competências metacognitivas e autorregulatórias. Para Williamon (2004, apud Araújo, 2010, p.19) “O músico deve ter a noção dos seus erros e a capacidade de os reconhecer”. A identificação dos erros é um sinal de aprendizagem e é com eles que ela se vai construindo. O reconhecimento dos erros é uma competência metacognitiva. Analisadas as respostas a esta pergunta, 25% dos alunos do 3º ciclo assume que não se sabe autoavaliar. Ajudar os alunos a realizarem uma reflexão crítica e sistemática sobre o seu desempenho na aula pode ajudá-los a desenvolver estas competências. Na opinião de Wong (1985) grande parte das dificuldades verificadas na aprendizagem resultam da dificuldade de os alunos não saberem autoavaliar-se. Ter a consciência do que se sabe e do que não se sabe é uma competência metacognitiva primordial para a evolução na aprendizagem. Além das aulas, os atos performativos são o momento ideal para desenvolver esta competência. Ouvir-se a si próprio e aos colegas são situações ideais de

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

autoavaliação que o professor deve promover e realizar após cada ato performativo.

Relativamente à pergunta “Sentes que estás mais autónomo no teu estudo individual do que no ano anterior?” conclui-se, pelas respostas, que uma parte significativa dos alunos tem vindo a conseguir melhorar a sua autonomia. A nível do ensino secundário essa melhoria é mais significativa, o que já se esperava, uma vez que estes alunos já ultrapassaram algumas barreiras e decidiram continuar a sua aprendizagem no ensino secundário. Pode-se concluir que consoante a evolução da aprendizagem assim tem progredido, também, o seu grau de autonomia. Verifica-se, no entanto, que a nível do 3º ciclo ainda se registam cerca de 40% dos alunos inquiridos que não se considera mais autónomo no seu estudo individual.

Há que ter em conta que todos os alunos têm um ritmo de aprendizagem próprio e saber adequar a exigência no estudo com este parâmetro é essencial para que os alunos, gradativamente, acreditem nas suas capacidades e mostrem empenho na sua realização. Esta é uma postura pedagógica que deve estar presente na nossa vida profissional enquanto docentes proporcionando aos alunos o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias, ou seja, promover o desenvolvimento da sua autonomia.

Pelas respostas referentes à pergunta “Quando vieste para o Conservatório, sabias que era necessário dedicar muito tempo ao estudo?” conclui-se que grande parte dos alunos já sabia desta exigência (consultar anexos das páginas 98 e 99). Este aspeto costuma ser referenciado aos candidatos e aos seus encarregados de educação quando estes vêm realizar o teste de aptidão para poder ingressar neste tipo de ensino na EACMC.

Quanto às respostas referentes à pergunta “Gosta de tocar em audições/concertos”, constata-se que a grande maioria dos alunos gosta de tocar em audições e concertos (conforme anexos das páginas 98 e 99). Estes atos performativos exercem uma grande influência na motivação dos alunos. Embora estes atos sejam momentos de grande ansiedade e stress, o desafio de tocar para um público é fascinante na vida das nossas crianças e jovens e são essenciais no seu percurso enquanto músicos. Para que os momentos performativos não sejam prejudicados com situações de *stress* e ansiedade é aconselhável realizá-los com mais frequência em que haja alguma garantia de êxito, de modo a proporcionar conforto e estabilidade emocional nas apresentações públicas.

Nem sempre os alunos tocam individualmente nas audições/concertos. Estes momentos

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

podem ser realizados em pequenos grupos (*ensembles*, p. ex.) ou em grupos maiores (orquestras, p. ex.) sendo que as experiências vicariantes que estes grupos proporcionam são altamente motivadoras. A vontade em tocar tão bem ou melhor que o colega do lado, tentando ultrapassar dificuldades que surjam ao longo da partitura; o convívio com colegas que nem conhecia, a aprendizagem de um novo repertório e a alegria de fazer música de conjunto são bem exemplo disso. Há alunos da EACMC que relataram que a oportunidade de tocar em orquestras, influenciou e motivou a sua decisão em seguir uma carreira musical. Estes relatos tiveram a ver com a participação destes alunos na Orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música (OJ.COM) e que foi determinante na sua escolha profissional.

No que se refere à pergunta “Gostas que os teus familiares assistam?” a quase totalidade dos alunos respondeu que “sim” que gosta que os seus familiares estejam presentes nas suas audições e concertos (conforme anexos das páginas 98 e 99). A presença e o apoio da família é considerado incondicional para a criança continuar a estudar música. O facto de os pais estarem presentes nas audições/ concertos dos seus educandos funciona como um apoio emocional e educativo demonstrando interesse, valorizando as suas *performances*, aumentando a sua motivação e autoestima.

As respostas à pergunta “Ficas com tempo livre para frequentar outras atividades que também gostes?”, verificamos que nem sempre os alunos conseguem frequentar outras atividades (conforme anexos das páginas 98 e 99). Esta situação pode ser interpretada não só pelo tempo despendido no estudo do seu programa específico de instrumento, de formação musical ou de classe de conjunto, mas também pelo tempo ocupado nas apresentações públicas ou outras disciplinas referentes ao ensino secundário e que ocupam muitas vezes as noites e fins de semana. Além disso, muitas vezes também há concertos e *masterclasses* de instrumentos ou outras disciplinas durante as interrupções letivas. Muitos alunos tocam em filarmónicas em que é, igualmente, necessário disponibilizar tempo, principalmente aos fins de semana. No entanto, a aprendizagem musical também desenvolve competências de organização e disciplina, razão pela qual há alunos que conseguem conciliar o seu estudo com outras atividades.

A última pergunta teve a intenção de tentar saber qual é a amostra dos alunos que frequentam a EACMC e pensam seguir, futuramente, uma carreira musical.

As respostas apresentadas pelos alunos mais novos, inquérito I, revelam, como era de esperar, ainda uma enorme indecisão acerca do seu futuro (conforme anexos das páginas 100 e 101). Relativamente ao inquérito II mais de metade dos alunos responde que não e no inquérito III aparecem mais de metade dos alunos a referir que sim, querer seguir, futuramente, uma carreira musical.

É interessante verificar os níveis de motivação apresentados nas respostas a esta pergunta. No entanto, há que ter em conta as diferentes faixas etárias que abrangem os inquéritos. Mesmo assim, é de sublinhar o elevado grau de motivação dos alunos que seguem para o ensino secundário. Apesar de muitos jovens finalizarem o curso secundário de música com notas excelentes e não seguirem uma carreira musical, o número de respostas a pretenderem fazê-lo já é muito significativo. Muitas vezes os jovens não seguem uma carreira musical por imposição dos pais em entenderem que não é uma profissão credível como médico ou engenheiro. Também há casos de alunos que nunca pensaram seguir esta carreira, mas a sua passagem por *masterclasses* ou estágios de orquestras proporcionaram-lhes experiências tão motivadoras que resultaram num impacto decisivo sobre o seu futuro profissional. Seguir uma carreira artística!

CONCLUSÃO

A aprendizagem de um instrumento musical, no ensino especializado da música, exige a aquisição de várias competências musicais já apresentadas no primeiro capítulo. A aquisição destas competências exige um estudo diário, disciplinado e que, na maioria das vezes, não se efetua. Em consequência disso, à medida que o percurso educativo dos alunos avança, os alunos começam a demonstrar dificuldade e alguns acabam por abandonar este ensino. Esta é a razão porque são sugeridos, em seguida, alguns modelos motivacionais que têm sido estudados e aplicados, especificamente, à aprendizagem musical. São apresentadas, também, estratégias metacognitivas e autorregulatórias que podem ser utilizadas pelos professores na promoção de um estudo individual eficaz e de rotina e sem o qual é difícil ter sucesso neste tipo de ensino.

No entanto, para se saber exatamente o que se passa, procedeu-se à elaboração de um estudo, através do qual se tentou perceber o que leva os alunos a querer frequentar o ensino especializado da música, mais concretamente, o estudo de um instrumento, e o que motiva, posteriormente, a sua falta de estudo, desinteresse e, por vezes, o abandono deste ensino.

Para isso, foram realizados inquéritos por questionário aos alunos da EACMC para, através da análise das suas respostas, se poder inferir e caracterizar a sua motivação.

Verificou-se que a grande maioria dos alunos estuda sozinha, sem qualquer apoio e sem ter o hábito de um plano organizado de estudo. Esta falta de organização e empenho na realização das tarefas, principalmente ao nível do 3º ciclo, é o fator de maior preocupação. Apesar de se reconhecer que, nesta faixa, cerca de metade dos alunos já apresentam comportamentos referentes à aquisição de competências metacognitivas e autorregulatórias, tais como, a elaboração de planos de estudo, a consciência sobre a necessidade de estar atento e concentrado, o facto de estudar além do tempo habitual sempre que é necessário, o estudar peças que não gosta tanto mas que fazem parte do seu repertório e ainda a capacidade de se autoavaliar, é necessário implementar o desenvolvimento destas competências na restante população escolar.

Sendo o fator motivação a principal alavanca para o sucesso de qualquer aprendizagem, e de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, cabe aos professores selecionar o modelo motivacional que melhor se adegue à situação particular de cada um dos seus

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

alunos que apresentam estes problemas e delinear estratégias que lhes permitam desenvolver competências metacognitivas e autorregulatórias, de modo a promover um estudo mais eficaz e autónomo. Para que tal aconteça, é necessário que o professor utilize determinadas estratégias, tais como: explicar de forma simples e clara aos seus alunos como deve executar a tarefa que lhe está a pedir, porque é que deve ser feita daquela forma e quais os problemas que podem surgir, caso não a realize daquele modo; ajudar o aluno a refletir sobre os problemas que apresenta numa determinada atividade, ajudá-lo a solucioná-los e colocá-lo perante situações análogas de modo a ter a certeza que ele as consegue resolver sozinho em casa; estabelecer objetivos comportamentais para todas as atividades, de modo a que as mesmas sejam desafiantes e concretizáveis de acordo com as características do aluno, levando-o a acreditar nas suas capacidades e elevando a sua autoestima e solicitar, frequentemente, ao aluno que comente a evolução da sua aprendizagem, promovendo-lhe, deste modo, competências de autoavaliação.

Também o papel dos pais é de grande importância, nesta aprendizagem, devendo caber a estes, a responsabilidade no estabelecimento de um horário de estudo, com igual valorização, quer para as disciplinas do ensino geral, quer para as disciplinas do Conservatório. Deverão igualmente informar-se junto dos professores sobre o desempenho dos seus educandos e, sempre que possível, estar presente nos seus atos performativos. Estas atitudes podem contribuir para elevar a autoestima dos seus filhos e promover um melhor desempenho.

Apesar das sugestões apresentadas, os alunos têm, também, um papel fundamental a desempenhar. Assim, para minimizar esta problemática devem responsabilizar-se pelo seu estudo e pela adoção e operacionalização de estratégias autorregulatórias.

Apesar da problemática enunciada, tem-se registado um aumento significativo no número de candidatos a querer frequentar este tipo de ensino, razão suficiente para ser uma temática que necessita de ser mais aprofundada, nomeadamente, na sensibilização, formação e atualização dos próprios professores, consciencializando-os da necessidade de adotar posturas pedagógicas que se coadunem com as realidades educativas com que se deparam na sala de aula, a responsabilização e maior acompanhamento por parte dos encarregados de educação e a responsabilização dos alunos por um estudo mais organizado e mais regular.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Sabendo que a compreensão de um fenómeno está sujeita a posteriores evoluções, seria interessante implementar algumas das estratégias sugeridas, avaliando posteriormente o seu impacto e aferindo, assim, eventuais alterações que possam vir a verificar-se.

Referências Bibliográficas

Addessi, A. R., & Pachet, F. (2005). Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education*, vol. 22, 21–46.

Addessi, A. R. et al. (2006). Young children musical experience with a flow machine. In: M. Baroni et Al.(Eds). *Proceedings of the 9th ICMPC*, Bologna: Bononia University Press.

Addessi, A. R., & Pachet, F. (2007). Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais*, v. 2, n. 1, 62–72.

Allessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In Perrenoud, Philippe e Thurler, M. G. (org.). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, pp. 157-176.

Almeida, F. (14 de março de 2013). *Einstein e a Música*. Teoria da Conspiração. [Em linha] Disponível em <http://www.deldebbio.com.br/2013/03/14/einstein-e-a-musica/>. [Consultado em 3 de fevereiro de 2016].

Alves, S. G. (2015). A Diferença Evolutiva de Alunos do Projeto Orquestra Geração das Escolas Vocacionais de Música: A importância dos agentes de motivação. Relatório de Estágio. Dissertação, Instituto Superior de Música de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa. [Em linha] Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5687>. [Consultado em 17 de junho de 2016].

Araújo, A. S. (2014). *A influência do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos de saxofone*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa. [Em linha] Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4457/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Anabela%20Ara%C3%BAjo.pdf> . [Consultado em 30 de dezembro de 2015].

Araújo, M. V. (2010). *Estratégias de estudo utilizadas por dois violonistas na preparação para execução musical da Elegy (1971) de Alan Rawsthorne*. Dissertação de Mestrado

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

em Música – Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Araújo, R. C. (2010). Motivação e ensino de música. In B. S. Ilari, & R. C. Araújo (Orgs.), *Mentes em Música*. Curitiba: Editora da UFPR, pp. 111-130. [Em linha] Disponível em xa.yimg.com/kq/groups/24960419/.../SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf. [Consultado em 29 de dezembro de 2015].

Araújo, R. C., Cavalcanti, C. R. P., Figueiredo, E. (2010). *Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas*. Porto Alegre. Revista da ABEM, set. 24, pp. 34-44.

Araújo, R. C. (2013). Crenças de autoeficácia e teoria de fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais*. Percepta, 1 (1), pp. 55-66.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arrais N., Rodrigues, H. (2011). Contributo da psicologia da música para a formação de professores de ensino vocacional da música. In *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*. Évora: Universidade de Évora, UniMeM, FCT e EU, pp. 99-115.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, New York: Van Nostrand.

Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), pp.535-558.

Austin, J., Renwick, J. & McPherson, G. E. (2006). Developing motivation. In McPherson G. E. (ed.), *The Child as Musician: handbook of musical development*. Oxford University Press. Oxford, pp. 213-238. [Em linha]. Disponível em: [https://books.google.pt/books?id=R1ZpAgAAQBAJ&pg=PA48&lpg=PA48&dq=Austin,+J.+Renwick,+J.+%26+Mcpherson,+G.+E.+\(2006\)](https://books.google.pt/books?id=R1ZpAgAAQBAJ&pg=PA48&lpg=PA48&dq=Austin,+J.+Renwick,+J.+%26+Mcpherson,+G.+E.+(2006)) . [Consultado em 14 de março de 2016]

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Bahia, S.; Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G.; Bahia, S. (org.) *Psicologia da educação*. Temas de desenvolvimento aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 332-363.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol.84, n. 2, pp. 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Barreira, A. e Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

Barry, N.H. & Hallam, S. (2002) Practice. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

Beck, Marcelo Luís Grassi. 2001. A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação. In: *Revista Maringá/PR -ano I n.3*, quadrimestral, dezembro. [Em linha] Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>. [Consultado em 7 de abril de 2016].

Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), pp.59-71.

Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), pp.461-467.

Bravo, J. R. H. (2011), "*Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las tic sobre el aprendizaje de la música en educación primaria*", Tese de Doutoramento em Investigação Educativa: Enseñanza y Aprendizaje em Educação. Alicante: Universidad de Alicante. [Em linha] Disponível em <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23654>. [Consultado em 8 de fevereiro de 2016].

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. Nova York: The Guilford Press.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Cabral, A. C. (1988). Situação e problemas do ensino da música em Portugal. In: *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56., pp. 15-24.

Cardoso, F. (2007). *The Role of Public Performance: Impact to the development of Identity in Music, Intrinsic Motivation, Performance Preparation and Performance Anxiety*, MA dissertation, Roehampton University (in press). [Em linha] Disponível em https://www.researchgate.net/publication/236841746_The_Role_of_Public_Performance_and_Impact_to_the_development_of_identity_in_music_intrinsic_motivation_performance_preparation_and_performance_anxiety. [Consultado em 9 de janeiro de 2016]

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127 (2), pp.8 -11

Cardoso. A. C. S. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/.../1/Ana%20Cardoso.pdf> . [Consultado em 7 de março de 2015].

Cavalcanti, C. R. (2009). *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Curitiba. Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná. [Em linha] Disponível em acervodigital.ufpr.br/.../Dissertacao%20%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti [Consultado em 19 de abril de 2016].

Clarke, E.F. (1988). Generative principles in music performance. In J.A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music*. Oxford: Clarendon Press, pp. 1–26.

Clarke, E. F. (1995). Expression in performance: generativity, perception and semiosis. In Rink, J. (Ed): *The Practice of Performance*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-54.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Revista CIPEM*, 1, 61-77. [Em linha] Disponível em: <https://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-n%C2%BA-1/>. [Consultado em 14 de Abril de 2016].

Clynes, M. & Walker, J. (1982). Neurobiologic functions of rhythm, time and pulse in

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

music. In Clynes, M. (Ed.), *Music, Mind and Brain*. New York: Plenum Press, pp. 171-216.

Cook, N. (1994). Music: A perspective from music theory. In Aiello, R. & Sloboda, J. A. (Eds), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 191-225

Corte-Real, J. D. S. (2014). Hábitos de estudo, dor e a opção por uma carreira musical. Tese de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/12899> [Consultado em 12 de janeiro de 2016].

Cskszentmihalyi, M. (1990). *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.

Custodero, L. A. (2006). Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, pp. 381-399.

Davis, C., Nunes, M. M. R., Nunes, C.A.A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Trabalho encomendado pelo GT de Psicologia da Educação e apresentado na 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – em Caxambu, de 21 a 24 de novembro de 2004. *Cadernos de Pesquisa*. Vol.35, n. 125, maio/ago, pp. 205-230.

Davidson, J., & Scott, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), pp.79-95

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis:Vozes.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis RJ: Vozes. [Em linha] Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico.pdf>

[Consultado em 8 de abril de 2016].

Dowling W. J. & Harwood D. L. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.

Duke, J. (2009). The use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community. [Em linha]. Consultado em <http://eprints.qut.edu.au/29400/1/c29400.pdf>

[Consultado em 9 de abril de 2016].

Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Ed). *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, pp. 122-140.

Eccles, J. S. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In: Spence, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, pp. 75-121.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2001). Academic Achievement Motivation, Development of. In Smelser N. J. & Baltes P. B. (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford, UK: Pergamon, pp. 14-20.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.

Eccles, J. S (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In Elliot A. J. & Dweck C. S. (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, pp. 105-121.

Fernandes, D., Ó, J. R. & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Agência Nacional para a Qualificação. [Em linha]. Disponível

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5547/1/ParaDefCurrBásico.pdf>. [Consultado em 17 de março de 2016].

Ferrão, A. M., Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças* (Livro + CD). Lisboa: Caminho.

Figueiredo, E. (2010). *A motivação dos bacharelados em violão: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação*. Tese de Mestrado em Música. Paraná: Universidade Federal. [Em linha]. Disponível em: www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/.../Edson-Figueiredo.pdf. [Consultado em 5 de março de 2016].

Flavell, J. H. (1971) First discussant's comments: What is memory development the development of Human Development, 14, pp.272-278.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In Resnick, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-236.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 10 pp. 906–911.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In Weinert, F. E. & Kluwe, R. (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 1-16

Folhadela, P. (Coord.^a) (2000). Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, pp. 44-45.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), pp.135-145.

Fonseca, J. Lopes (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*. Revista Interdisciplinar dos estudos da cognição. Vol. 14(2). Rio de Janeiro. ISSN 1806-5821. [Em linha]. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12751218-Auto-regulacao-da-aprendizagem.html>. [Consultado em 12 de março de 2016].

Freire, L. G. (2009). Criatividade, expressões artísticas e autorregulação da aprendizagem: por uma educação que não corte as asas. *Educação e Cidadania*, nº 11, pp.124-138.

Frison, L.M. B., & Veiga Simão. A. M. (2011). *Abordagem (auto)biográfica –narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Educação, Porto Alegre, 34 (2), pp.198-206

Galindo, J. M. (1998). *Cordas Pró Guri*. São Paulo: Sociedade dos amigos do Projeto Guri

Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp 71-88.

Gil, A. P. R. S. (2013). *O modelo de motivação expectativa-valor na aprendizagem da estatística: um estudo com alunos do 7.º ano a partir de dados reais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa [Em linha] Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10210/1/ulfpie044851_tm.pdf. [Consultado em 23 de março de 2016].

Gonçalves, L. S. C. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2002). *Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório*. Revista Psico-USF. 7, 1, pp.1-8.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Hallam, S. (2000). Understanding Musical Motivation. Jankowsky, W. (Ed.) *Czlowick-muzyka-psychologia (Music-Psychology: A tribute to professor Maria Manturzewska)*. Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music

Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Educations. *British Journal of Music Education*, 18 (1), pp. 27-39.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4, pp.225-244.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.(1ªed.).

Hentschke, L. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. Pesquisa. Área Temática: Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p.85-104. [Em linha]. Disponível em ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2056. [Consultado 14 de março de 2016].

Howe, M. J. & Sloboda, J. A. (1991a). Young musician`s accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Edition*, 18, pp. 39-52.

Howe, M. J. & Sloboda, J. A. (1991c). Early signs of talents and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability* , 2, pp. 102-111.

James, W. (1952). The principles of psychology. Hutchins R. M. (Ed.), *Great Books of the Western World* (Vol. 53). Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc. William Benton, Publisher. (Original work published 1890)

Kühn, C. (1998). *La formación musical del oído*. Cooper City: SpanPress Universitaria.

Lehmann, A. Sloboda, J. & Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skill*. New York: Oxford University Press.

Lessa, L. M. (2015), *Aspetos motivacionais de aprendizagem musical dos integrantes de bateriado bloco de Carnaval de Sargento Pimenta por meio do método o passo: um estudo baseado na teoria de fluxo*. Tese de Mestrado em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. [Em linha].

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/40982>. [Consultado em 4 de março de 2016].

Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagens: Fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social da escola*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 201-224.

Lopes, F. M. S. (2014). *Preparação para a Performance Instrumental: problemática e estratégias*. Relatório de Estágio. Dissertação, Instituto Superior de Música de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa. [Em linha]. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3913/1/Relatorio_estagio_flavio_lopes.pdf. Consultado em 6 de maio de 2016.

Madeira, A. E. C.; Mateiro, T. (2013). Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. Curitiba. Percepta, *Revista de Cognição Musical*, vol 1.

Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, pp. 348–372

Manturszewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, pp. 112-139.

Martín-Córdova, A. (1996). *Algunos ejercicios de sensibilización auditiva para la enseñanza de la flautatravesera*. Eufonía, 2, pp. 117-122.

Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado na Área de Ciências: Psicologia. Brasil. Universidade de S. Paulo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03942> [Consultado em 11 de março de 2016].

Martini, M. L.; Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* -, Vol. 39, Num. 3 Universidade Federal de São Carlos, Brasil, pp. 355-368. [Em linha]

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Disponível em: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03942.pdf> [Consultado em 21 de Fevereiro de 2016].

Martini, M. L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. In *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12 n.2. Campinas. [Em linha] Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200022. [Consultado em 6de março de 2016]

Mazzocchi (2015). *Why Students Really Quit Their Musical Instrument (and How Parents Can Prevent It)*. The Music Parents Guide. [Em linha]. Disponível em: <http://www.musicparentsguide.com/2015/02/17/students-really-quit-musical-instrument-parents-can-prevent/> [Consultado em 6 de abril de 2016].

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*. Vol. 34(3), pp. 332-336.

McPherson G. E. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

McPherson, G. E., O'Neill, S. A.. (2002). Motivation. In: McPherson, G. E., Parncutt, R. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children`s musical practice. *Music Education Research*, 3(2), pp. 169-186.

Montalvo, F. T., & Torres, M., G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,2(1), pp.1-34.

Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: Fator de motivação no estudo do instrumento*. Tese de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/7412> [Consultado em 2 de Janeiro de 2016].

O'Neill, S. A; McPherson, G. E. (2002). Motivation. In: Parncutt, R.; McPherson, G., *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press, Nova York, pp.31-46.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Parra, J. M., Harper, N. L., & Coimbra, D. (2012). Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional. In A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música*. Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães, pp. 183-217.

Pedroso, F. (2004). *A Disciplina de Formação Musical em debate: perspectivas de profissionais da música*. [Em linha]. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/02-fc3a1tima-pedroso.pdf>. [Consultado em 15 de março de 2016].

Penna, M. (2012). A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: Mateiro, T.; Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, pp. 13-24.

Pereira, M. J. T. A. (2011). *Motivação dos alunos no Ensino Especializado da Música. Implementação de uma ferramenta metodológica*. Tese de Mestrado em Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7574/1/244881.pdf>. [Consultado em 2 de janeiro de 2016].

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*/ Perrenoud, P. et. al.; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad - Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinto, A. (2003). *Motivação para o estudo da música: Factores de persistência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música. Faculdade de Ciências e Educação da Universidade do Porto. [Em linha] Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>. [Consultado em 10 de março de 2016].

Prawat, R. S. (1998). Current self-regulation views of learning and motivation viewed through a Deweyan lens: The problems with dualism. *American Educational Research Journal*, 35, pp.199-224.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Radocy, R. (1997). Response to David Butler's presentation «In search of musical ear». *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 132, pp 49-50.

Reid, J. M. (2001). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. In R. Cater & D. Nunan (Ed.), *Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.23-33.

Revista CIPEM (1999, 1, p.67 [Em linha] Disponível em: <https://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-n%C2%BA-1/>. [Consultado em 7 de fevereiro de 2016].

Revista Musical Portuguesa DaCapo (2016). [Em linha] Disponível em: <http://www.nafme.org/why-students-really-quit-their-musical-instrument-and-how-parents-can-prevent-it/>. [Consultado em 6 de abril de 2016]

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp.109-116.

Ribeiro, I. P. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento no ramo de Estudos da Criança: área do conhecimento em Formação de Professores. Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13818. [Consultado em 18 de abril de 2016].

Ribeiro, A. (2013). O Ensino Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório Vale do Sousa no âmbito do doutoramento em estudos de criança. Universidade do Minho. [Em linha] Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24878> [Consultado em 23 de março de 2016].

Rolland, P. (1974). *The Teaching of Action in String Playing: developmental and remedial techniques [for] Violin and Viola*. American String Teachers Association. [Em linha] Disponível em: <http://documents.tips/documents/paul-rolland-teaching-of-action-in-string-playingpdf.html>. [Consultado em 5 de maio de 2016].

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Rosa, R. M. (2010). A prática deliberada do planejamento do estudo do violão de alunos e professores de graduação em música. *A Margem - Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes*, ano 3, nº 6, p. 36.

Rosário, P. e Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In: Miranda, S. Bahia (eds). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, a aprendizagem e ensino*. Lisboa. Relógio d'Água (Eds), pp. 141-165.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and othes factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, pp. 55-68.

Silva, A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto.

Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I. e Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp. 11-39.

Simão, V., M. A., Frison, L. M. B. (2013). *A autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. [Em linha]. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/.../3061>. [Consultado em 4 de março de 2016].

Sloboda, J. (1986). Acquiring skill. In A. Gellatly (Ed.), *The skilful mind: An introduction to cognitive psychology*. Milton Keynes, England: Oxford University Press.

Sloboda, J. A. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. A. (Eds). *Musical Beginings*, New York: Oxford University Press.

Silva Leme, M. I. da (2003). Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In V. A. Arantes, & J. G. Aquino (Eds.). *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, , pp. 89-108.

Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine, pp. 19-67.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Tapia, J. A., & Fita, E. C. (2001). *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Edições Loyola.

Teles, A. R. M. (2014). O papel do encarregado de educação na autorregulação do aluno no contexto da viola de arco. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino da Música. Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37883. [Consultado em 3 de maio de 2016].

Veiga Simão, A. M., Frison, L. M. & Abrahão, M. H. (Eds.) (2012). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação, 10, EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador.

Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. Pelotas: Cadernos de Educação, 45, Fae/PPGE/UF, pp. 2-20. [Em linha] Disponível em : <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3814/3061>. [Consultado em 22 de maio de 2016].

Vezzà, F. M. G. (2013). *Afinar o movimento: Educação do corpo no ensino de instrumentos musicais*. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Universidade de S. Paulo.

Vilela, C. Z. (2009). *Motivação para aprender música: O valor atribuído à aula de música no currículo escolar em diferentes contextos*. Tese de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Em linha] Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18479>. [Consultado em 27 de dezembro de 2015]

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), pp. 3-25.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), pp. 548-573.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In P. R. Pintrich & M. Boekaerts (Eds.), *Handbook on self-regulation*. New York: Academic Press.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, pp.49–78.

Wigfield, A.; Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational Psychology*, 2000, v. 25, pp. 68-81.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Fundação
Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In P. R. Pintrich & M. Boekaerts (Eds.), *Handbook on self-regulation*. New York: Academic Press. Calouste Gulbenkian.

Williamon, A. (2004). A Guide to Enhancing Musical Performance. In Williamon, A. (ed), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford U. Press.

Woody, R.H. (2004). The motivation of exceptional musicians. *Music Educators Journal*, 90(3), pp.17-21.[Em linha] Disponível em <https://beingmusicalbeinghuman.files.wordpress.com/2011/04/2004mejexcerpt.pdf>. [Consultado em 9 de abril de 2016].

Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. In D. L. Forrest- Pressley, G. E. MacKinnon, & T. Gary Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. New York. Academic Press. Vol. 2, pp. 137-180).

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*.33, pp. 73-86.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, pp. 13-39.

Zimmerman, B. J. (2001) Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (ed.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, p. 181-199.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory Into Practice, 41(2), 64-70. [Em linha] Disponível em <http://www.itma.vt.edu/courses/distanceed/resources/BecomingSelfRegulatedLearner.pdf>. [Consultado em 17 de maio de 2016].

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2003). *Developing Self-Regulated Learners*. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2001) Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (ed.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, p. 181-199.

Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual

Anexos

Questão A: Fatores que influenciaram a tua vinda para o Conservatório

Gráfico 1:

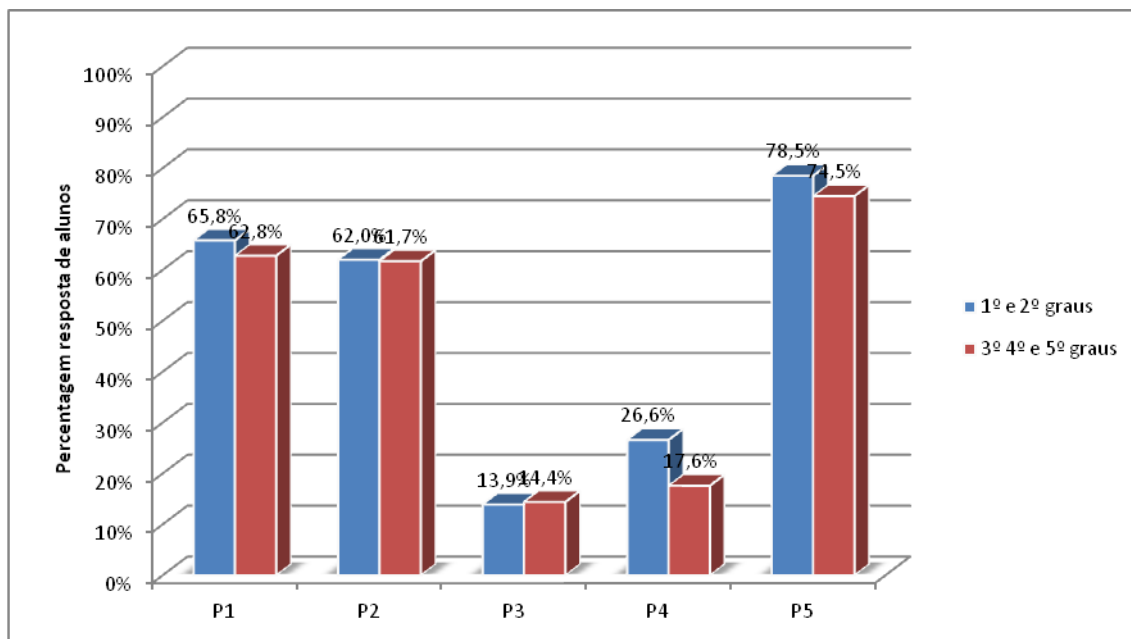


Tabela 1:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Identificador	Descrição	Percentagem	Numero de alunos
P1	Vontade própria	65,8%	104
P2	Influência familiar	62,0%	98
P3	Influência de amigos e colegas	13,9%	22
P4	Influência de um professor	26,6%	42
P5	Gosto por aprender a tocar um instrumento	78,5%	124

Px: P - Pergunta, x - número

Tabela 2:

Total de alunos 3º, 4º e 5º Grau: 188

Identificador	Descrição	Percentagem	Numero de alunos
P1	Vontade Própria	62,8%	118
P2	Influência Familiar	61,7%	116
P3	Influência de amigos, colegas	14,4%	27
P4	Influência de um professor	17,6%	33
P5	Gosto por aprender a tocar um instrumento	74,5%	140

Px: P - Pergunta, x - número

Questão B: O que influenciou a escolha do teu instrumento?

Gráfico 2:

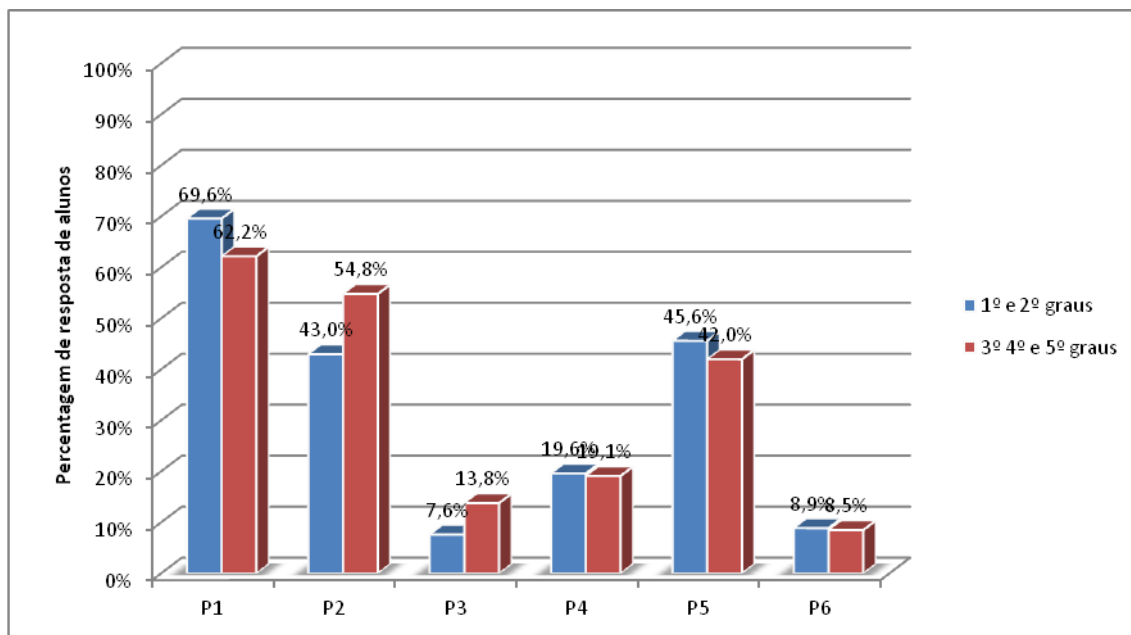


Tabela 3:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Identificador	Descrição	Percentagem	Numero de alunos
P1	Gostar muito do seu som	69,6%	110
P2	Influência familiar	43,0%	68
P3	Influência de amigos, colegas	7,6%	12
P4	Influência de um professor	19,6%	31
P5	Já tocava antes de frequentar o conservatório	45,6%	72
P6	Havia mais vagas	8,9%	14

Px: P - Pergunta, x - número

Tabela 4:

Total de alunos 3º, 4º e 5º Grau: 188

Identificador	Descrição	Percentagem	Numero de alunos
P1	Gostar muito do seu som	62,2%	117
P2	Influência familiar	54,8%	103
P3	Influência de amigos, colegas	13,8%	26
P4	Influência de um professor	19,1%	36
P5	Já tocava antes de frequentar o conservatório	42,0%	79
P6	Havia mais vagas	8,5%	16

Px: P - Pergunta, x - número

Questão C: Aspetos relacionados com estudo individual

Gráfico 3:

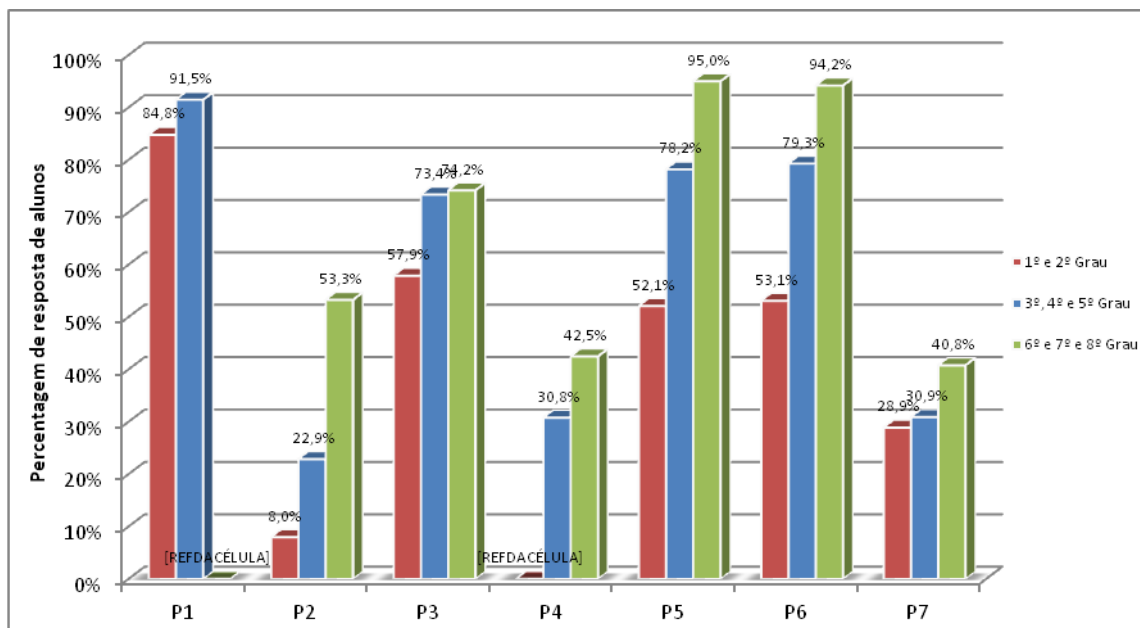


Tabela 5:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Sim)	Núm. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Núm. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Núm. alunos (Sim)
P1	1. Estudos sozinho em casa para as disciplinas referentes ao Conservatório	84,8%	134	91,5%	172	N/A	N/A
P2	2. Tens o hábito de elaborar um plano de estudo diário ou semanal	8,0%	13	22,9%	43	53,3%	64
P3	3. Tentas estar atento(a) e concentrado(a) enquanto estudas, longe de elementos perturbadores (telemóvel, etc)	57,9%	91	73,4%	138	74,2%	89
P4	4. Antes de começar a estudar uma peça costumavas analisá-la (ver tonalidade, forma, compositor, etc)	N/A	N/A	30,8%	58	42,5%	51
P5	5. Tens o hábito de anotar na própria partitura ou num caderno, as indicações dadas pelo professor na aula	52,1%	82	78,2%	147	95,0%	114
P6	6. Quando tens dúvidas pedes ajuda ao teu professor	53,1%	84	79,3%	149	94,2%	113
P7	7. Quando tens dúvidas pedes ajuda aos teus colegas	28,9%	46	30,9%	58	40,8%	49

Px: P - Pergunta, x - número, N/A: Não aplicável

Gráfico 4:

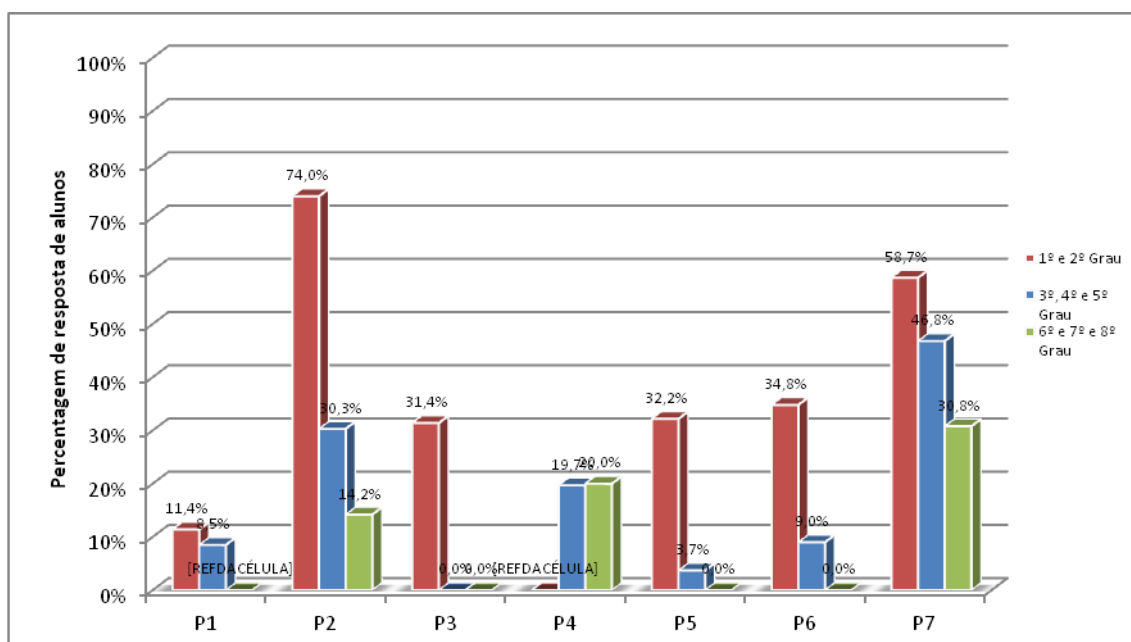


Tabela 6:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)
P1	1. Estudos sozinho em casa para as disciplinas referentes ao Conservatório	11,40%	18	8,50%	16	N/A	N/A
P2	2. Tens o hábito de elaborar um plano de estudo diário ou semanal	74,00%	117	30,30%	57	14,20%	17
P3	3. Tentas estar atento(a) e concentrado(a) enquanto estudas, longe de elementos perturbadores (telemóvel, etc)	31,40%	50	0,00%	0	0,00%	0
P4	4. Antes de começar a estudar uma peça costumas analisá-la (ver tonalidade, forma, compositor, etc)	N/A	N/A	19,70%	37	20,00%	24
P5	5. Tens o hábito de anotar na própria partitura ou num caderno, as indicações dadas pelo professor na aula	32,20%	51	3,70%	7	0,00%	0
P6	6. Quando tens dúvidas pedes ajuda ao teu professor	34,80%	55	9,00%	17	0,00%	0
P7	7. Quando tens dúvidas pedes ajuda aos teus colegas	58,70%	93	46,80%	88	30,80%	37

Px: P - Pergunta, x - número, N/A: Não aplicável

Gráfico 5:

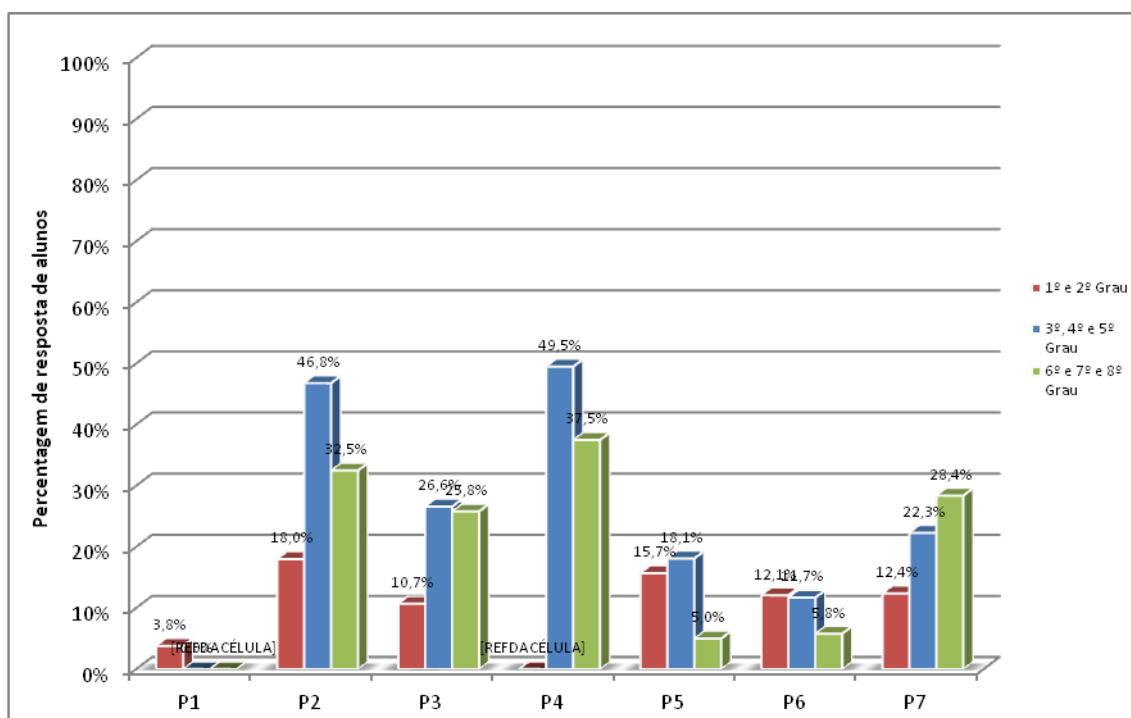


Tabela 7:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158
 Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188
 Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Nem sempre)	Num. alunos (Nem sempre)	Percentagem (Nem sempre)	Num. alunos (Nem sempre)	Percentagem (Nem sempre)	Num. alunos (Nem sempre)
P1	1. Estudado sozinho em casa para as disciplinas referentes ao Conservatório	3,80%	0	0,00%	0	N/A	N/A
P2	2. Tens o hábito de elaborar um plano de estudo diário ou semanal	18,00%	0	46,80%	88	32,50%	39
P3	3. Tentas estar atento(a) e concentrado(a) enquanto estudas, longe de elementos perturbadores (telemóvel, etc)	10,70%	0	26,60%	50	25,80%	31
P4	4. Antes de começar a estudar uma peça costumavas analisá-la (ver tonalidade, forma, compositor, etc)	N/A	N/A	49,50%	93	37,50%	45
P5	5. Tens o hábito de anotar na própria partitura ou num caderno, as indicações dadas pelo professor na aula	15,70%	0	18,10%	34	5,00%	6
P6	6. Quando tens dúvidas pedes ajuda ao teu professor	12,10%	0	11,70%	22	5,80%	7
P7	7. Quando tens dúvidas pedes ajuda aos teus colegas	12,40%	0	22,30%	42	28,40%	34

Px: P - Pergunta, x - número, N/A: Não aplicável

Pergunta 8. Quanto tempo gastas com o estudo das disciplinas do Conservatório?

Gráfico 6:

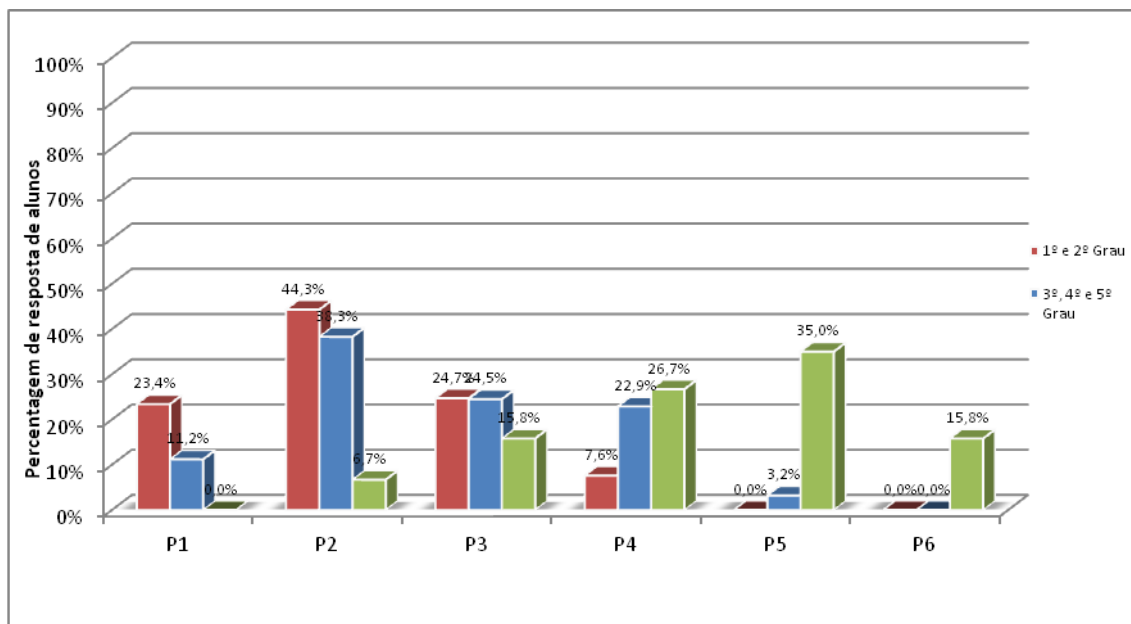


Tabela 8:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem	Num. alunos	Percentagem	Num. alunos	Percentagem	Num. alunos
P1	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (+/- 15 minutos)	23,4%	37	11,2%	21	0,0%	0
P2	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (+/- 30 minutos)	44,3%	70	38,3%	72	6,7%	8
P3	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (+/- 45 minutos)	24,7%	39	24,5%	46	15,8%	19
P4	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (1 hora)	7,6%	12	22,9%	43	26,7%	32
P5	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (2 horas)	0,0%	0	3,2%	6	35,0%	42
P6	Quanto tempo gastas no estudo das disciplinas do Conservatório (Mais de 2 horas)	0,0%	0	0,0%	0	15,8%	19

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 7:

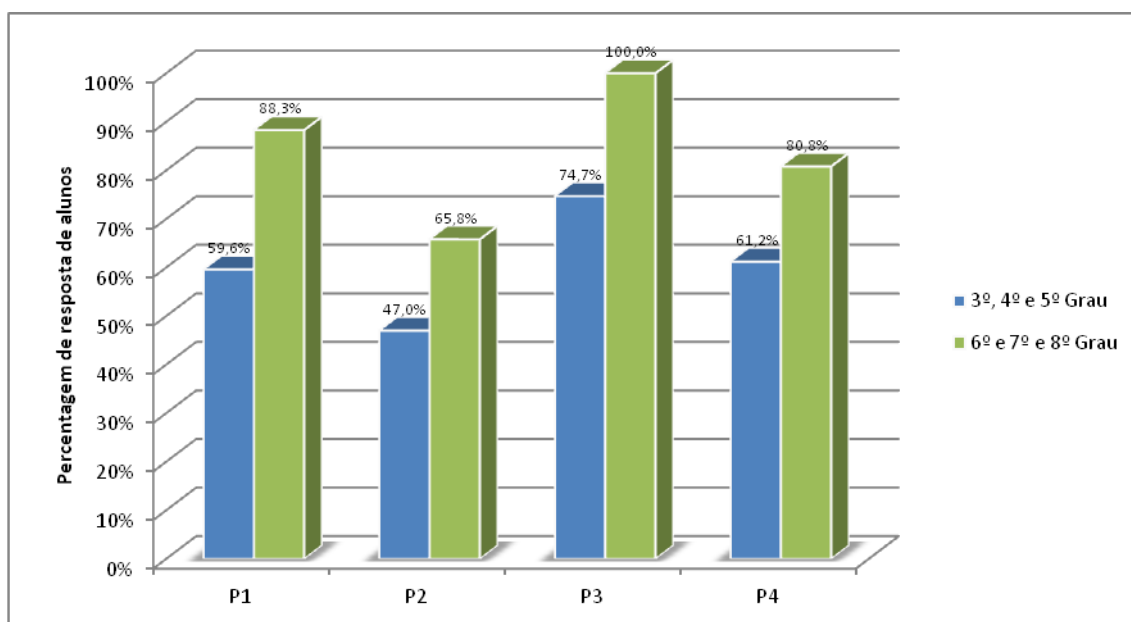


Tabela 9:

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)
P1	9. Sempre que é necessário estudas além do tempo habitual?	59,6%	112	88,3%	106
P2	10. Estudas com o mesmo empenho peças que não gostas mas que fazem parte do teu programa de estudo?	47,0%	88	65,8%	79
P3	11. Depois de um ato performativo és capaz de te autoavaliar de modo a identificar algum erro que tenha ocorrido?	74,7%	140	100,0%	120
P4	12. Sentes que estás mais autónomo no teu estudo individual?	61,2%	115	80,8%	97

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 8:

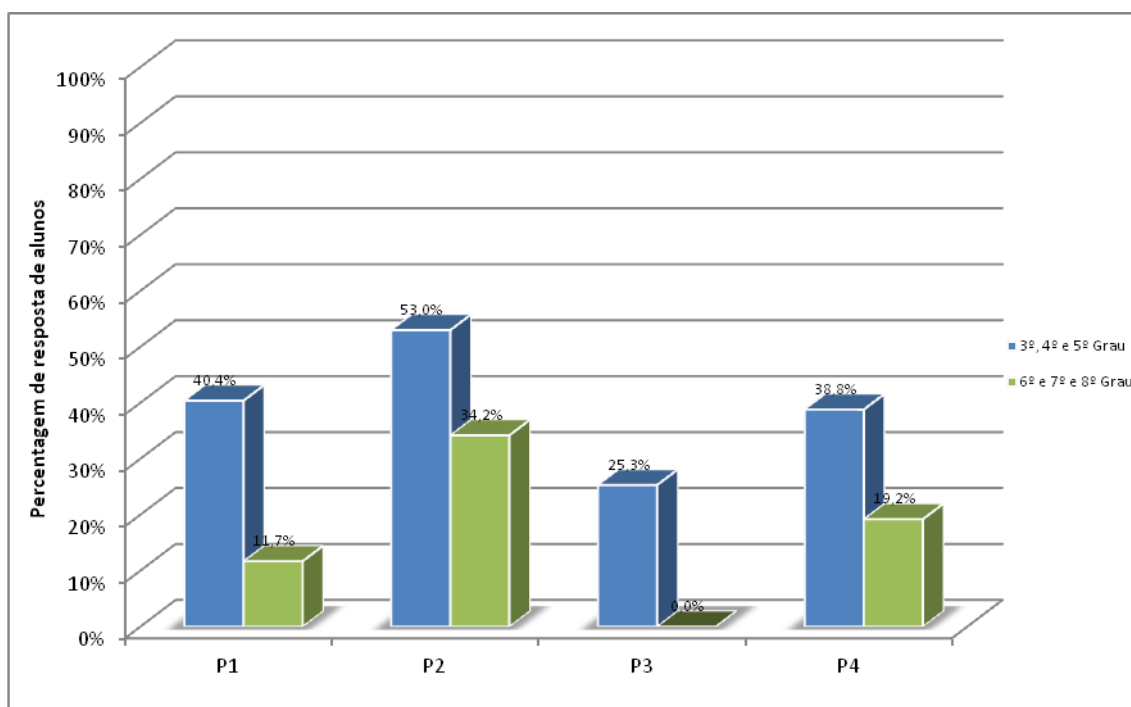


Tabela 10:

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)
P1	9. Sempre que é necessário estudas além do tempo habitual?	40,40%	76	11,70%	14
P2	10. Estudas com o mesmo empenho peças que não gostes mas que fazem parte do teu programa de estudo?	53,00%	100	34,20%	41
P3	11. Depois de um ato performativo és capaz de te autoavaliar de modo a identificar algum erro que tenha ocorrido?	25,30%	48	0,00%	0
P4	12. Sentes que estás mais autónomo no teu estado individual do que no ano anterior?	38,80%	73	19,20%	23

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 9:

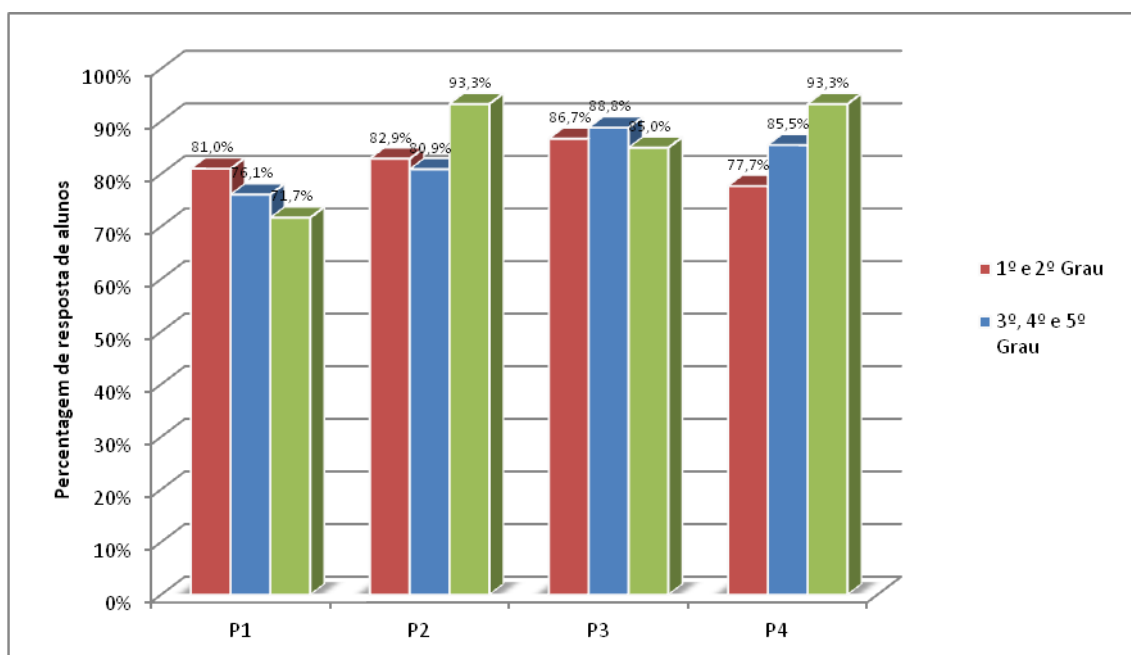


Tabela 11:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)
P1	13. Quando vieste para o Conservatório sabias que era necessário dedicar muito tempo ao estudo?	81,00%	128	76,10%	143	71,7%	86
P2	14. Gostas de tocar nas audições/concertos?	82,90%	131	80,90%	152	93,30%	112
P3	15. Gostas que os teus familiares assistam?	86,70%	137	88,80%	167	85,00%	102
P4	16. Ficas com tempo livre para frequentar outra(s) atividade(s) que também gostes?	0,777	123	85,50%	161	93,30%	112

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 10:

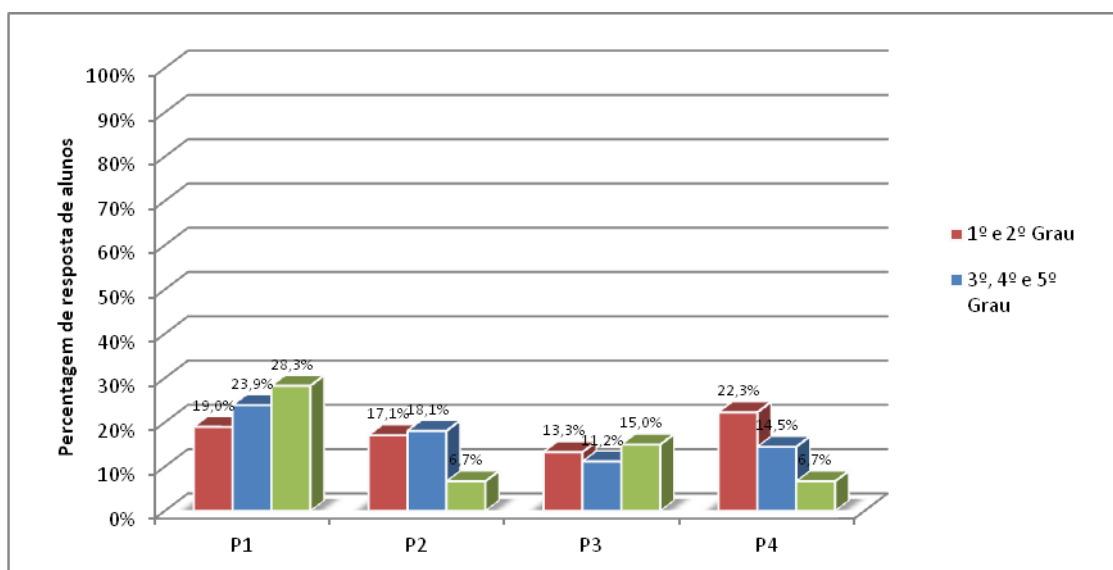


Tabela 12:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)
P1	13. Quando vieste para o Conservatório sabias que era necessário dedicar muito tempo ao estudo?	19,00%	30	23,90%	45	0,283	34
P2	14. Gostas de tocar nas audições/concertos?	17,10%	27	18,10%	34	6,70%	8
P3	15. Gostas que os teus familiares assistam?	13,30%	21	11,20%	21	15,00%	18
P4	16. Ficas com tempo livre para frequentar outra(s) atividade(s) que também gostes?	0,223	35	14,50%	27	6,70%	8

Px: P - Pergunta, x - número

Pergunta 5.6 - Gostavas de seguir, futuramente, uma carreira musical?

Gráfico 11:

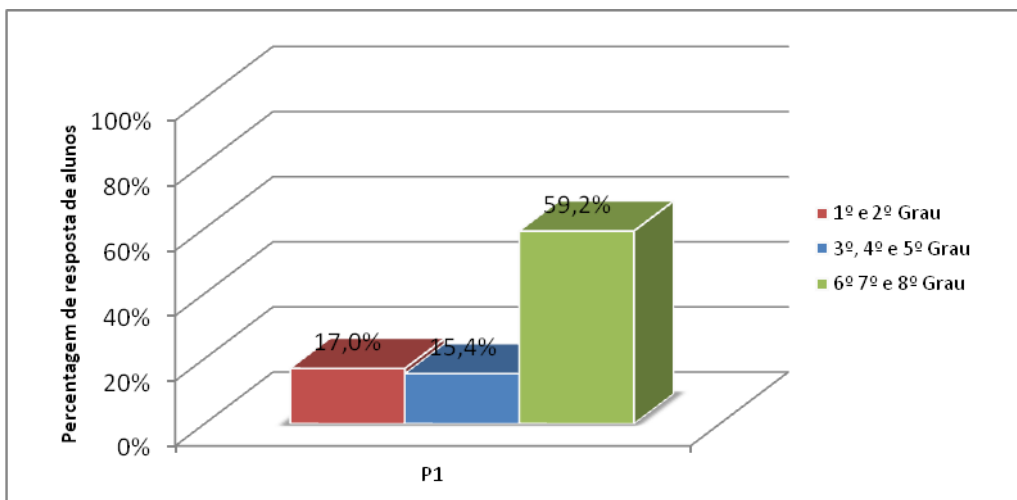


Tabela 13:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158
 Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188
 Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)	Percentagem (Sim)	Num. alunos (Sim)
P1	17.Gostavas de seguir, futuramente, uma carreira musical	17,00%	27	15,40%	29	59,20%	71

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 12:

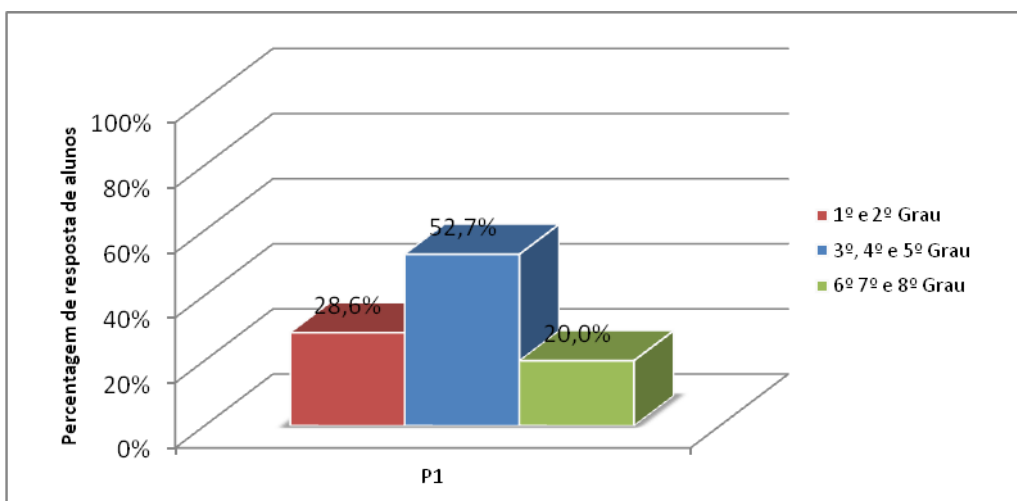


Tabela 14:

Total de alunos 1º e 2º Grau; 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)	Percentagem (Não)	Num. alunos (Não)
P1	17.Gostavas de seguir, futuramente, uma carreira musical	28,60%	45	52,70%	99	20,00%	24

Px: P - Pergunta, x - número

Gráfico 13:

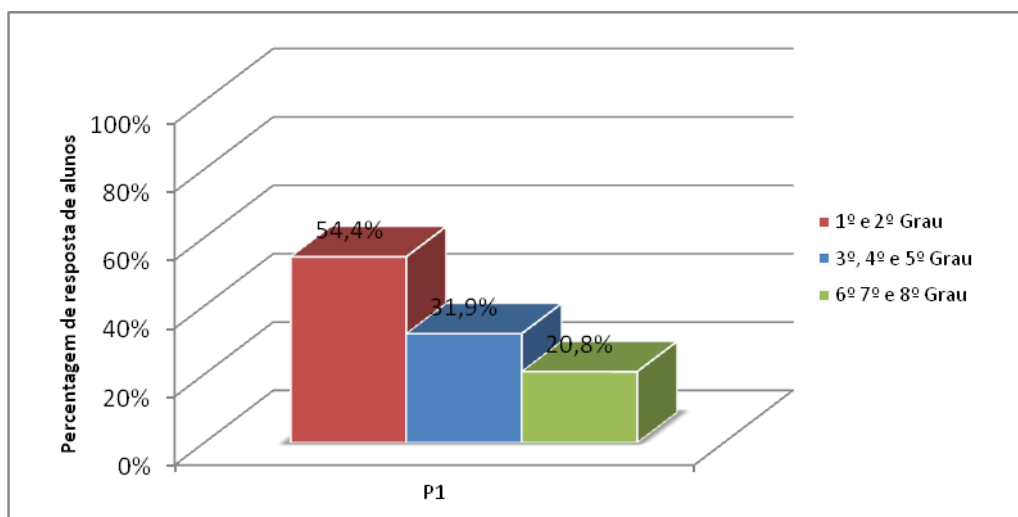


Tabela 15:

Total de alunos 1º e 2º Grau: 158

Total de alunos 3º 4º e 5º Grau: 188

Total de alunos 6º 7º e 8º Grau: 120

Identificador	Descrição	Alunos 1º e 2º Grau		Alunos 3º 4º e 5º Grau		Alunos 6º 7º e 8º Grau	
		Percentagem (Ainda não sei)	Num. alunos (Ainda não sei)	Percentagem (Ainda não sei)	Num. alunos (Ainda não sei)	Percentagem (Ainda não sei)	Num. alunos (Ainda não sei)
P1	17.Gostavas de seguir, futuramente, uma carreira musical	54,40%	86	31,90%	60	20,80%	25

Px: P - Pergunta, x - número